

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**COOPERACIÓN INTERNACIONAL, INTERCULTURAL Y  
EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE UN NUEVO  
PRAGMATISMO SISTÉMICO A PARTIR DEL PROGRAMA  
*UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ***

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Bienvenida Sánchez Alba**

**Madrid, 2013**

**©Bienvenida Sánchez Alba, 2012**

Cooperación internacional, intercultural

y

**Educación para la Paz**

desde

**un nuevo paradigma sistémico**

a partir del programa

*Un mundo teñido de paz*

Bienvenida Sánchez Alba



## Agradecimientos

A mis padres por lo más importante, la vida, y por su amor; a mis tíos por su cuidado y por su amor. De los cuatro he recibido lo mejor que tengo y soy.

A mis hermanas por el alma cómplice y el más hondo, indisoluble y risueño amor.

A mis antepasados y a toda mi familia por la transmisión de la vida porque su fuerza llega hasta estas letras.

A Fernando, por lo aprendido con él y de él. Por el regalo de su amor incondicional.

A mi maestro Bert Hellinger por su filosófico corazón inclusivo y a mi maestra Angélica Olvera por dar forma pedagógica a las enseñanzas del maestro. A ambos por todos los bienes que han traído a mi vida.

A Antonio Monclús, maestro, compañero y amigo, por sus orientaciones y por su impaciente, decisivo y principal impulso.

A Carmen Saván, compañera y amiga, por sus orientaciones, ánimos y cariñosa y pronta ayuda.

A todas mis compañeras y compañeros de la primera promoción del Máster de Pedagogía sistémica.

A Gloria María Abarca por su cooperación y compañía.

Al equipo de coordinación de *Un mundo teñido de paz* por lo mucho que aprendimos y compartimos.

A todos los niños y niñas de los once países que participaron en *Un mundo teñido de paz*, con sus pinturas y escritos me enseñaron que la Educación para la paz se conjuga en el corazón en el presente continuo.

A mi historia educativa tal y como fue y a todas mis maestras y maestros.

A la Universidad Complutense de Madrid y, especialmente, a la Facultad de Educación por darme la oportunidad de aprender y seguir desarrollándome como docente.

A mis alumnas y alumnos por lo gozoso de aprender y educarnos juntos.

Al CUDEC por materializar la Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger.

A la *Casa de espiritualidad Las Rosas* por propiciarme un amable y hospitalario espacio para la concentración intelectual.



A la hermana Magdalena que decidió pedir en sus oraciones por la consecución de este trabajo.

A todas las escuelas y movimientos pedagógicos que han precedido a este estudio y a todos los pedagogos y pedagogas que les han representado, especialmente a aquellos y aquellas que me han hecho el regalo del desacuerdo, impulsando así mis deseos de investigar, reflexionar y argüir para finalmente incluirles siempre.

A la maravillosa alegría de educar-nos y de vivir.

Al acto educativo de agradecer porque hace de la pedagogía una práctica liberadora.

A Andrés Neuman que me enseñó que *La felicidad es un estado de gratitud*.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>27</b>
<b>Marco contextual y conceptual general.....</b>	<b>29</b>
<b>1 - Aproximación contextual y conceptual.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1- La Semántica y el contexto: Educación, Educación para la Paz y Cultura de paz.....</b>	<b>32</b>
<b>1.2- Los valores y La Educación en Valores, una aproximación contextual al concepto y a su evolución.....</b>	<b>40</b>
1.2.1- Aproximación al concepto de valor.....	40
1.2.2- Educación en valores y educación moral.....	45
1.2.2.1- Educación Moral en el Occidente, herencia greco-romana y judío-cristiana.....	48
A) Aproximación a las fuentes Clásicas.....	51
B) Aproximación a las raíces judío-cristianas...	55
C) Algunas conclusiones de la herencia greco- romana y judío-cristiana en la educación moral en Occidente.....	65
C.1)-Cambio conceptual: de una Educación para la Paz a una Educación pacificadora...	66

C.2)-Herencias excluidas o pedagogías heredadas de la sombra.....	68
C.3)-Herencias incluidas.....	92
1.2.2.2- Cambio de paradigma moral: El discente como sujeto educativo.....	94
<b>1.3- Conceptualización de la Educación para la Paz..</b>	<b>110</b>
1.3.1- Evolución del concepto de Paz.....	113
• Paz negativa.....	113
• Paz positiva.....	117
• La Noviolencia.....	119
• El conflicto.....	120
- Visión negativa del conflicto.....	120
- Visión positiva del conflicto.....	121
<b>1.4- Cultura de la Paz y Educación para la Paz.....</b>	<b>124</b>
<b>1.5- Itinerario Histórico de la EpP.....</b>	<b>128</b>
1.5.1-Primera ola: La Escuela Nueva y La Escuela Moderna.....	129
1.5.2- Segunda ola: Creación de la UNESCO.....	135
1.5.3- Tercera ola: La Noviolencia.....	144
1.5.4- Cuarta ola: Investigación para la Paz.....	148
1.5.5- Educación para la Paz como Eje Transversal....	152
<b>1.6- Estudios de paz y EpP en el siglo XXI.....</b>	<b>156</b>
1.6.1- Culturas de paz y EpP en la sociedad de la comunicación, la diversidad y el mestizaje.....	157
• Esfera de los DD HH.....	164

• Esfera del feminismo.....	165
1.6.2- Hacer las paces. Paces Transracionales.	
Estudios de Innsbruck.....	168
<b>Capítulo II.....</b>	<b>177</b>
 <b>2- Marco contextual y conceptual sistémico en una</b>	
<b>Educación para la Paz y pacificadora. Orígenes</b>	
<b>sistémicos del enfoque Hellingeriano.....</b>	<b>178</b>
 2.1- La perspectiva holística, sistémica y ecológica y la	
epistemología de Bert Hellinger. Cambios de paradigma.	179
 2.1.1- Pensamiento sistémico y ecológico. Teoría General de	
Sistemas (TGS). La familia y la escuela como sistemas.....	183
 2.1.1.1- Teoría General de Sistemas (TGS).....	186
2.1.1.2- Familia y escuela como sistemas.....	189
 2.1.2- La ecología profunda y la filosofía educativa de Bert	
Hellinger.....	193
 2.1.3- El psicoanálisis y el pensamiento relativista y cuántico....	197
 <b>Capítulo III.....</b>	<b>207</b>

### **3- La pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger (PSeBH). Una pedagogía para la paz y pacificadora..... 210**

#### **3.1-Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger..... 213**

##### **3.1.1- Antecedentes e inicios..... 213**

##### **3.1.2- Bert Hellinger..... 215**

##### **3.1.3- Primeras experiencias educativas..... 216**

##### **3.1.4- El CUDEC, Angélica Olvera y el movimiento en España..... 216**

#### **3.2. Bert Hellinger y los Estudios de paz y EpP..... 218**

#### **3.3. Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert Hellinger aplicada a la Educación para la Paz y pacificadora..... 221**

##### **3.3.1- El Sistema escuela-familia..... 221**

##### **3.3.2- Los Órdenes del Amor..... 224**

##### **3.3.3- Las Constelaciones familiares educativas y Movimientos sistémicos educativos. Antecedentes y desarrollo..... 242**

##### **3.3.4- Inteligencia Transgeneracional y las inteligencias múltiples..... 248**

###### **3.3.4.1- Antecedentes inmediatos: La Psicogenealogía y Transgenealogía..... 252**

###### **3.3.4.2- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus derivaciones..... 257**

3.3.4.3- Inteligencia Transgeneracional.....	269
3.3.5- Epistemología fenomenológica.....	287
3.3.5.1-Aproximación metodológica a la Fenomenología-hermenéutica postmoderna...	291
3.3.6- La ética de <i>La Conciencia</i> Hellingeriana....	293
3.3.6.1-La función psicosocial de la conciencia.....	295
A)- <i>Conciencia y grupo</i> .....	296
B)- <i>Culpa e inocencia</i> .....	299
3.3.6.2- <i>La Conciencia</i> e interrelaciones con los niveles de paz y las dimensiones sistémicas- generacionales.....	302
A)- Paz interna-intrasistema y dimensión intrapersonal.....	302
B)- La Conciencia Colectiva y la dimensión transgeneracional.....	302
C)- Paz social-política y dimensión intrageneracional e intergeneracional.....	305
• <i>El deseo de aniquilar</i> .....	307
• <i>La justicia legal</i> .....	308
• <i>Lo nuevo como amenaza</i> .....	310
• <i>La paz de la buena conciencia</i> .....	311

D)- La paz (paces) ecológica(s) transracional(es) y dimensión transgeneracional.....	312
• La Gran paz y la fenomenología transpersonal.....	315
3.4 - Educación para la Paz y pacificadora con el enfoque de Bert Hellinger, un nuevo paradigma.....	317
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>321</b>
<b>4. Descripción y análisis de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural y de atención a la diversidad <i>Un mundo teñido de paz</i>.....</b>	<b>323</b>
4.1- Breve acercamiento a la plástica infantil como instrumento para la educación de las emociones y para la cooperación educativa internacional.....	323
4.2- Análisis de la experiencia <i>Un mundo teñido de paz</i> ..	327
4.2.1- Etapas.....	327
4.2.2- Descripción y características de <i>Un mundo teñido de paz</i> (MTP).....	328
4.2.2.1- Descripción.....	329
4.2.2.2- Creación e inicio.....	332
4.2.2.3- Beneficiarios.....	332

4.2.3- Desarrollo y análisis de las etapas.....	333
4.2.3.0- Génesis y antecedentes.....	333
4.2.3.1- Etapa Inicial: Marruecos-México (2000-2001).	334
- A)- Contexto y escenario en el que surgió la experiencia.....	335
- B)- Diseño de la experiencia.....	337
- C)- Desarrollo.....	338
- D)- Actividades.....	338
4.2.3.2- Etapa de Conformación en Casa de América: países iberoamericanos. Paso de proyecto a programa (2001-2003).....	341
- A)- Datos generales.....	341
- B)- Descripción de la experiencia.....	343
- C)- Actuaciones.....	349
- D)- Contexto y escenarios.....	350
- E)- Rediseño de la experiencia.....	358
- F)- Resultados.....	364
- G)- Cierre de etapa de ejecución del programa <i>Un mundo teñido de paz</i> .....	366
4.2.3.3- Recapitulación: Colombia, México y Marruecos.....	368
4.2.3.4- Etapa de latencia.....	369
4.2.3.5- Segunda extensión por nuevos países....	369

<b>Capítulo V</b> .....	371
-------------------------	-----

<b>5. Metodología seguida</b> .....	372
-------------------------------------	-----



<b>5.1- Área de intervención o área problema- oportunidad.....</b>	<b>372</b>
<b>5.2- Objetivos de la investigación.....</b>	<b>374</b>
<b>5.3- Fundamento metodológico.....</b>	<b>375</b>
<b>5.4- Paradigmas y enfoques.....</b>	<b>377</b>
<b>5.5- El escenario.....</b>	<b>383</b>
<b>5.6- La metodología.....</b>	<b>386</b>
5.6.1- La Investigación en la Acción (IA).....	390
5.6.2- El Estudio de Casos (EC).....	394
5.6.3- Las fuentes documentales del programa.....	397
5.6.4- Los indicadores de éxito del programa.....	397
<b>5.7- Técnicas e instrumentos de indagación.....</b>	<b>400</b>
5.7.1 - Instrumentos cuantitativos.....	403
5.7.2 - Instrumentos cualitativos .....	404
<b>5.8- Temas para explorar con las entrevistas o cuestionarios.....</b>	<b>410</b>
5.8.1- Guión para las entrevistas semiestructuradas en países donde surgieron conflictos en relación a <i>Los Órdenes del Amor</i> .....	410
<b>5.9 - Desarrollo de la investigación.....</b>	<b>412</b>
5.9.1- La triangulación.....	412
5.9.2- La evaluación final.....	415
<b>5.10- Reducción de datos y disposición de datos para la evaluación final.....</b>	<b>417</b>

<b>Capítulo VI.....</b>	<b>418</b>
-------------------------	------------

## **6. Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación..... 420**

### **6.1- Análisis de los resultados..... 422**

#### **6.1.1- Evaluación teórica..... 427**

##### **6.1.1.1- Análisis estructural..... 427**

- Conclusiones de la evaluación estructural..... 447

##### **6.1.1.2- Relación con la PSeBH..... 449**

- Conclusiones de la evaluación en relación de la PSeBH..... 467

#### **6.1.2- Evaluación de los resultados o de los indicadores de éxito..... 470**

- Conclusiones de la evaluación de los resultados o de los indicadores de éxito..... 514

#### **6.1.3- Evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas y la triangulación..... 516**

- Conclusiones de la evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas y la triangulación..... 542

### **6.2- Conclusiones generales y propuestas de actuación..... 547**

#### **6.2.1- Conclusiones generales: estructurales, procedimentales, actitudinales y cognitivas..... 547**

#### **6.2.2- Análisis DAFO..... 553**

<b>6.2.3- Propuestas de actuación. Retos y oportunidades.....</b>	<b>555</b>
6.2.3.1- Continuidad del programa MTP. Crecimiento y nuevas propuestas para educar en la multidiversidad humana.....	555
6.2.3.2- Ampliación de la investigación. Nuevas líneas de trabajo.....	558
<b>Bibliografía.....</b>	<b>563</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>583</b>
<b>Índice de anexos MTP.....</b>	<b>584</b>
- Anexo 1. Citas de comunicaciones y correos electrónicos.	585
- Anexo 2. Estudio del proyecto educativo exposición viajera "Niños por el mundo".....	604
- Anexo 3. Libro catálogo CD.....	608
- Anexo 4. Catálogo del coordinador/a.....	611
- Anexo 5. Memorias.....	616
- Anexo 6. Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes.....	713
- Anexo 7. Proyecto Pedagógico.....	716
- Anexo 8. Acta de remisión de las pinturas.....	718
- Anexo 9. Acta de acuerdos.....	722
- Anexo 10. Cuestionarios.....	725
- Anexo 11. Folletos informativos.....	766
<b>Siglas utilizadas.....</b>	<b>768</b>
<b>Índice de cuadros y diagramas.....</b>	<b>769</b>

## Introducción

### ▪ Justificación y motivación

El profundo proceso de cambio socioeconómico y cultural que vivimos en la actualidad, fruto del paso de una sociedad industrial a otra de la información en redes virtuales, donde lo lejano se hace presente de inmediato, genera una cultura de la conectividad universal, de la accesibilidad al conocimiento y la operatividad y empoderamiento de los movimientos sociales (Primavera árabe, movimientos en torno al 15-M, revueltas estudiantiles en Latinoamérica). Pero también y en la misma medida, se nos muestra la cultura de lo fugaz perecedero, el predominio de lo visual y lo superficial. Ambas dimensiones deben ser tenidas en cuenta, conscientes de las fortalezas y debilidades que implica estas nuevas formas de aprender, de trabajar, de habitar, de comunicar y de relacionarse. La diferencia con respecto a otras épocas históricas reside en la mayor repercusión de las transformaciones y la aceleración con la que éstas tienen lugar.

Si miramos y escuchamos los programas informativos, si leemos los diarios, con sus extensiones en las redes sociales, las secciones de nacional e internacional además de encontrarnos con información económica que orbita alrededor del miedo a causa, o so pretexto de la crisis, encontraremos también un buen número de páginas donde conviniendo con el soneto de Quevedo podríamos decir: “no hallé cosa en que poner los ojos / que no fuese recuerdo de la muerte”, en relación a la información de guerras, conflictos armados y cruentos enfrentamientos sociales, que acontecen en muchos lugares del planeta y que continúan en este preciso momento. Con la sola constatación de esta realidad la Educación para la paz está sobradamente justificada y cualquier estudio que aspire a mejorar su didáctica, como es el caso del presente, a fin de

alcanzar sociedades culturalmente pacíficas lo está también sobradamente.

*La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.*

(Naciones Unidas. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo 13, 1976.  
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>)

Pero volvamos a los contenidos de las noticias que acaparan los mayores espacios informativos en las secciones de noticias internacionales y nacionales en 2012: información económica que a modo de parte médico varias veces al día dan las constantes apocalípticas de enfermas o moribundas economías europeas. Siempre ha existido una correlación entre miedo, economía y hostilidades sociales y en el peor de los casos con las guerras. Por ello aprender a bregar las emociones, en general, y en particular con la del miedo es algo necesario, es decir, es necesario educar emocionalmente.

A lo largo de la historia los problemas económicos de abastecimiento y el miedo a las hambrunas, cuando una población crecía más de su capacidad recursiva la llevaban a conquistar por la fuerza los recursos de los otros. Otras veces la codicia de poder y las ansias imperiales han llevado a las oligarquías a ansiar las riquezas de otros pueblos, aquí el miedo había que argumentarlo. De modo que se convertía al pueblo codiciado en peligroso enemigo de hábitos y costumbres infra morales que les transformaban en seres inhumanos. Así sin ninguna mala conciencia podían ser usurpados y convertidos o exterminados. Cientos son las crónicas de la barbarie alimentadas por el miedo y la buena conciencia moral que atañe al sistema de creencias culturales de cada sociedad, pero también de cada individuo.

Por ello la Educación para la Paz en el siglo XXI ya no sólo se justifica desde sus presupuestos sociales y políticos también desde los individuales, es decir comenzar a educar para la paz con la pacificación emocional, mental, espiritual en cada educando. La educación en valores no sólo debe centrarse en una educación de la moral grupal, también hay que educar el uso ético, libre y responsable de esta.

Es precisa una didáctica que nos conecte con las emociones propias para poder empatizar con las propias emociones del otro o la otra, de persona a persona. Enfrentándose así, cuando se requiera, a la moral que delega en el grupo de enculturación y que puede diluir al otro ser humano en un anónimo conjunto enemigo fácilmente violentable. Se trata de sentirme e incluir lo que siento, para poder sentir e incluir los sentimientos del otro como semejante. Parafraseando al presidente John Fitzgerald Kennedy: *porque si a todos nos duele nuestro país, nuestros padres y amigos, si a todos nos duelen nuestros hijos ¿cómo no habremos de entendernos?* Sin olvidar que como seres históricos y contextuales debemos cuidar desde la escuela misma y los ámbitos informales el planeta que nos sostiene a través de una pedagogía del cuidado.

Personal y profesionalmente llevo trabajando la educación en valores y para la paz desde mis inicios como maestra en el colegio Comunidad Infantil de Villaverde donde de forma transversal ya en el año 1987 incluimos la educación en valores acentuando especialmente los ejes transversales, medioambientales y para la paz, llegando a tener una mención especial europea como modelo de integración con alumnos/as con NN EE. Luego vendrían los años en el ámbito de la educación informal en programas de educación compensatoria con el entonces Ministerio de Educación y Cultura, los años de coordinación en el ámbito de la educación intercultural y para el desarrollo en el marco de la cooperación internacional de Casa de América y Casa Asia, así como mis estancias de cooperante para formar a formadores en América Latina y la oportunidad desde hace casi una década de poder aportar todo a la

Universidad Complutense, en donde puedo seguir aprendiendo y en donde se me da la posibilidad de realizar esta tesis doctoral.

#### ▪ **Acotación del tema**

Como consecuencia de los anteriores párrafos que justifican y conciben al ser humano como un sistema educable emocional, psíquico-racional y espiritualmente, el tema sustantivo que se desarrolla en este trabajo de investigación es la Educación par al paz, en adelante EpP, desde una perspectiva sistémica holística, atendiendo a las distintas líneas de acción emergentes y concretamente al enfoque pedagógico fenomenológico y transgeneracional de Bert Hellinger o Pedagogía CUDEC©. Tomando como base experiencia el programa de plástica infantil, de EpP, internacional e intercultural: *Un mundo teñido de paz*.

En las dos últimas décadas los procesos migratorios y de conectividad cultural a través de las TIC se han acelerado. Consecuentemente, los temas multiculturales, interculturales y “conflicculturales”<sup>1</sup> han adquirido mayor complejidad y creciente atención desde las distintas disciplinas sociales, para dar respuesta a la postulación de nuevas formas de entender las relaciones humanas, fruto de la conformación de las cambiantes sociedades actuales. Sociedades inexorablemente marcadas por la diversidad cultural y humana en el sentido más extenso del término y sus consecuentes repercusiones en nuestra convivencia, cuya influencia

---

<sup>1</sup> Concepto generado por la autora de esta tesis en (2010: 143) SÁNCHEZ ALBA, B.(2010) *La interculturalidad en educación. Inclusiones necesarias para una educación en diálogo e intercambio*. En Monclús, A. (Coord.) (2010).pp:38-49. Granada : UIMP “La *conflicculturalidad* es otro concepto que en fondo y forma debe ser sumado educativamente como algo consustancial a la evolución de los pueblos y los individuos. Los conflictos culturales desde los más resolutivos a los más complejos y cruentos precisan ser mirados, encarados y dignificados, y así comprendidos, interpretados y transformados en oportunidad por el sistema educativo para el intercambio y la convivencia”. Asimismo educar en la *conflicculturalidad* es buscar el significado y el sentido a la suerte de vínculo social y artrológico que se establece entre dos culturas o grupos (cultura grupal) en conflicto a los que la vida ofrece el desacuerdo para el crecimiento e intercambio entre ambas.

se advierte directamente en la realidad educativa, lanzada a la búsqueda de formas alternativas de actuación fundamentadas en la diversidad cultural y las dimensionalidades humanas como elementos enriquecedores y generadores de desarrollo y pacificación social, llegando a la igualdad social desde la atención a las diferencias.

Entre estas formas alternativas, este estudio considera considerar pedagógicamente la interrelación, frecuentemente conflictiva, entre la escuela y las familias. De ahí que esta línea de investigación considere la necesidad de incluir esta variable como factor de transformación y pacificación social. Es lo que la Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger atiende como binomio escuela-familia y también, en ámbitos informales, educación social-familia.

Se trata de mirar al discente como un ser en el que confluyen diversas dimensiones todas ellas educables. Tanto las contextuales socioculturales evidentes, como las genealógicas y familiares, (sea cual sea su modelo familiar de pertenencia), menos plausible, pero con el que igualmente se encamina y mira a los aprendizajes formales, con los que se relaciona y desenvuelve en la escuela. En la medida que estas dimensiones e identidades sean respetadas y atendidas, el alumno, la alumna, se sentirá parte del sistema educativo que desea acogerle. Y, con toda seguridad, aumentará su confianza en ese entorno, que sin duda le predispondrá positivamente a los aprendizajes, por otra parte conformados de acuerdo a sus múltiples inteligencias y diversidades.

En definitiva, este estudio, de acuerdo a su ubicación cercana al pensamiento de la Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger, en adelante PSeBH, supone una ampliación epistemológica orientada al reconocimiento de una consciencia que introduce nuevos eslabones en los estudios de paz y más concretamente en el campo de la Educación para la Paz, al ampliar el horizonte del ser humano como nodo orgánico, emocional, espiritual de interacciones de redes o sistemas donde



convergen e interactúan o conviven las diferentes dimensiones que lo constituyen. Y todas ellas a su vez, interactúan en los ámbitos relacionales de paz y conflicto: paz interna-conflicto interno, paz social política, conflictos sociales políticos y paz ecológica transracional-conflictos ecológicos, que se mostrarán en los sucesivos capítulos.

#### ▪ **Hipótesis de trabajo**

La hipótesis de trabajo que sostendremos a lo largo de toda esta exploración insiste en la capacidad pacificadora de la educación en sociedades culturalmente plurales. Lo analizaremos a través de la experiencia del programa de plástica infantil, internacional, intercultural y de atención a la diversidad, *Un mundo teñido de paz*, donde se observaron de acuerdo a la PSeBH *Los Órdenes del Amor*, y cómo estos influyeron positivamente para la consecución de los objetivos del programa. El proceso comunicativo a lo largo de la experiencia, y en su posterior análisis, fue abordado teniendo en cuenta el enfoque socio-afectivo, así como las múltiples dimensiones con las que los discentes aprenden, suscitando así un giro epistemológico que orienta hacia una consciencia cultural sistémica y un concepto de ciudadanía planetaria y corresponsable.

#### ▪ **Objetivo General y objetivos específicos**

La finalidad primera de este estudio es el de reconocer las posibilidades pacificadoras educativas en el marco de la PSeBH con el objetivo de aportar praxis (fundamentos y metodologías) para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la construcción de una educación que sea per se para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades, destacando el derecho a las emociones y los afectos, así como el desarrollo espiritual y de pertenencia cultural, intrageneracional,

intergeneracional y transgeneracional propios, y del otro/a en contextos culturalmente plurales.

Este estudio lo pretende a través del acercamiento cognitivo, procedimental y actitudinal a la experiencia de EpP *Un mundo teñido de paz* -a partir de ahora MTP-. Para lo que fue obligada la recogida de información en los ámbitos educativos de acción del programa: cooperación internacional, intercultural, coeducativo y de atención a la diversidad, con especial cuidado a la expresión emocional de los discentes tanto en sus expresiones plásticas como escritas.

Proponemos los siguientes **objetivos específicos**:

1. Mostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH.
2. Mostrar las interrelaciones de MTP con la PSeBH.
3. Comprender la contribución de *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría el derecho de todo ser humano a la pertenencia.
4. Valorar los aportes filosóficos, éticos y metodológicos hellingerianos como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la Paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una *Cultura de paz*.
5. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.

#### ▪ **Metodología**

Las metodologías de corte cualitativo e interpretativo utilizadas se adaptaron a la realidad plural, diversa y singular que teníamos ante nosotros. En ningún momento el modelo se redujo a esta para que se

adaptara al método, más bien estos, sin renunciar a la idiosincrasia, fueron adaptados a las personas, hechos, productos, contextos y fenómenos, dado que “Los seres humanos siempre están vinculados a un universo simbólico sociocultural e histórico, tienen valores, ideales, proyectos e intereses personales, que hacen que su comportamiento no se pueda explicar como el principio de Arquímedes.” (Rodríguez y Valldeoriola, 2010:46), de acuerdo también a la máxima Orteguiana, *Yo soy yo y mi circunstancia*.

Las técnicas e instrumentos de las que se auxilió este ensayo estuvieron al servicio del análisis *post facto* o evaluativo, tuvieron como fin descubrir el sentido y el significado para la EpP y pacificadora de la experiencia del programa MTP a la luz de las categorías y la filosofía de la PSeBH en una concepción holística de la paz: *Paz interna, Paz social-política, Paz ecológica transracional*, en escenarios nacionales e internacionales a fin de ampliar, desarrollar y transferir métodos y experiencia. En ningún momento se pretendió establecer leyes ni generalizaciones, más propio de las ciencias positivo-experimentales.

La propuesta metodológica que analizaremos es la transversalidad del aprendizaje basado en la vivencia y presente a lo largo del programa MTP, donde el reconocimiento de los sentimientos propios sirvieron, a través de la plástica y la escritura, como camino para el reconocimiento del otro y la otra, como habitante arraigado/a en una cultura tan válida como la propia e incuestionablemente interrelacionadas. Optando para ello por dar presencia a los colectivos y etnias menos reconocidos a fin de promover la cooperación cultural como valoración intrínseca de lo que cada pueblo puede aportar al patrimonio cultural de la humanidad desde la responsabilidad colectiva por medio de la práctica dialógica.

Finalmente esta metodología enmarcada en el pensamiento sistémico, en su sentido más amplio, y en el más concreto de la PSeBH, abre una amplia puerta al ponerlos en relación con la educación en valores y

concretamente con la EpP, y los logros conseguidos al incluir dentro de praxis de MTP *Los Órdenes del Amor* en un sistema como el de la cooperación educativa internacional. Siendo así una invitación a la apertura de nuevos itinerarios de investigación en relación a otros ámbitos de EpP en otros contextos sistémicos con metodologías que bien podrían enfocarse como trabajos de campo de las diversas manifestaciones del patrimonio cultural plástico y de tradición oral, procurando especial atención a la práctica en las lenguas indígenas y vernáculas de América Latina.

Finalmente, este análisis está estructurado en capítulos en los que se podrán leer frecuentes llamadas a apartados anteriores y posteriores interrelacionando así las partes y su función sistémica con el todo, concibiendo también la metodología de este estudio como una totalidad sistémicamente interrelacionada.

- **Estructura de la tesis**

- **Capítulo I: Marco contextual y conceptual general.**

Con una mirada historicista, postmoderna y ecológica, se hace un acercamiento referencial y conceptual a las ideas morales educativas, a nuestro juicio, más influyentes en Occidente, hasta llegar a la *Educación en valores* del siglo XX y XXI. Como heredera de estas surgirá la Educación para la paz, a su vez “occidental-centrista”, cuya evolución hacia tesis más abiertas e interculturales vendrá dada por la influencia de teorías científicas como la de la relatividad, la física cuántica y la teoría de sistemas que impregnaran las filosofías del pensamiento complejo y la ecología profunda con el parte aguas de las dos guerras mundiales.

Los frutos antropológicos y sociales del “cambalache siglo XX” desembocan, a su vez, en el relativismo cultural y la cultura artístico y social de la fusión, el mestizaje y de la interculturalidad,

que conformarán los estudios de paz de las últimas décadas del siglo XX y siglo XXI. Pasando por distintos momentos evolutivos hasta llegar a la concepción también de un paz de fusión y mestiza como es la visión plural e inclusiva de las paces transracionales de Innsbruck. Abriéndose con ello, nuevas fundamentaciones y metodologías para la Educación para la paz del siglo XXI.

- **Capítulo II: Marco contextual y conceptual sistémico en una Educación para la Paz y pacificadora. Orígenes sistémicos del enfoque Hellingeriano.**

En este se produce un acercamiento mayor a las repercusiones de la Teoría General de Sistemas en una nueva psicología de las relaciones que, junto a la influencia del psicoanálisis, sus derivaciones psicogeneracionales y transgeneracionales y los análisis fenomenológicos de la realidad, irán conformando las influencias de la Pedagogía sistémica hellingeriana. Aportando, a su vez, una concepción más holística, sistémica y multidimensional de la Educación para la Paz (paz interna, paz social política y paz ecológica transracional), que son los cimientos filosóficos y pedagógicos de este estudio.

- **Capítulo III: La pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger (PSeBH). Una pedagogía para la paz y pacificadora.**

Donde se detallan los fundamentos, categorías y prácticas de la PSeBH y la paz holística, y la interrelación y fusión entre ambas como nuevas praxis educativas para la Educación para la Paz y pacificadora del siglo XXI, con cuyos principios analizaremos la experiencia educativa base de esta investigación.

- **Capítulo IV: Análisis de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural y de atención a la diversidad *Un mundo teñido de paz*.**

El objetivo de este fue presentar y analizar las bases contextuales y educativas en el marco de la cooperación internacional que dieron origen al Programa de Educación para la Paz, *Un mundo teñido de paz*. Siendo esta la base de la experiencia educativa que guió la investigación de esta tesis.

Se expondrá su desarrollo y difusión de acuerdo a los fundamentos institucionales y pedagógicos que guiaron la toma de decisiones, a través de un distanciamiento socio-crítico de la experiencia que nos permita la reflexión interactiva continua con cada uno de las etapas procesales.

- **Capítulo V: Metodología seguida.**

Siguiendo los modelos de investigación más propios de las ciencias sociales de corte cualitativo e interpretativo, con el auxilio de algunas herramientas cuantitativas, se dará a conocer una praxis de éxito, donde se incluyen *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger y las bases de la PSeBH, así como los objetivos educativos para la paz y pacificadores a fin de poder contribuir al desarrollo una verdadera *Cultura de paz* en las escuelas y la educación informal que lo precisase, como lugares donde convergen el sistema escuela-familia con toda la multidimensionalidad humana, cultural y étnica que expresa la educación del siglo XXI.

- **Capítulo VI: Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación.**

Su propósito será mostrar los resultados obtenidos del estudio evaluativo de MTP en su relación con *Los Órdenes del Amor* y la PSeBH y la concepción holística de la paz del siglo XXI. Aportando unas conclusiones que nos autoricen a desarrollar nuevas praxis en la Educación para la Paz y pacificadora ampliando sus competencias: cognitivas, procedimentales y actitudinales, camino al logro de una *Cultura de paz*. Y asimismo se mostrarán posibles nuevas líneas de investigación que se desprenden de la ampliación del campo cognitivo y metodológico abierto como fruto de esta investigación.

## **Estructura del Capítulo I**

### **Marco contextual y conceptual general**

#### **2 - Aproximación contextual y conceptual**

##### **1.6- La Semántica y el contexto: Educación, Educación para la Paz y Cultura de paz**

##### **1.7- Los valores y La Educación en Valores, una aproximación contextual al concepto y a su evolución**

###### **1.2.1- Aproximación al concepto de valor**

###### **1.2.2 - Educación en valores y educación moral**

###### **1.2.2.1- Educación Moral en el Occidente, herencia greco-romana y judío-cristiana**

###### **A) Aproximación a las fuentes Clásicas**

###### **B) Aproximación a las raíces judío-cristianas**

###### **C) Algunas conclusiones de la herencia greco- romana y judío-cristiana en la educación moral en Occidente**

###### **C.1)-Cambio conceptual: de una Educación para la Paz a una Educación pacificadora**

###### **C.2)-Herencias excluidas o pedagogías heredadas de la sombra**

###### **C.3)-Herencias incluidas**

###### **1.2.2.2- Cambio de paradigma moral: El discente como sujeto educativo.**



## **1.8- Conceptualización de la Educación para la Paz**

### **1.3.1- Evolución del concepto de Paz**

- Paz negativa
- Paz positiva
- La Noviolencia
- El conflicto
  - Visión negativa del conflicto
  - Visión positiva del conflicto

## **1.9- Cultura de la Paz y Educación para la Paz**

### **1.10- Itinerario Histórico de la EpP**

**1.5.1-Primera ola: La Escuela Nueva y La Escuela Moderna**

**1.5.2- Segunda ola: Creación de la UNESCO**

**1.5.3- Tercera ola: La noviolencia**

**1.5.4- Cuarta ola: Investigación para la Paz**

**1.5.5- Educación para la Paz como Eje Transversal**

## **1.6- Estudios de paz y EpP en el siglo XXI**

**1.6.1- Culturas de paz y EpP en la sociedad de la comunicación, la diversidad y el mestizaje**

- Esfera de los DD HH
- Esfera del feminismo

**1.6.3- Hacer las paces. Paces Transracionales.  
Estudios de Innsbruck**

## **Capítulo I :** **Marco contextual y conceptual general**

*Nuestras horas son minutos  
cuando esperamos saber,  
y siglos cuando sabemos  
lo que se puede aprender.*

Antonio Machado

### **Introducción**

Desde antiguo encontramos variados y numerosos testimonios en muchas culturas del orbe a cerca de la educación como fenómeno social indefectible, con una función clara de socialización hacia el bien del grupo, país y nación. Por ello, hasta nuestro mismo presente y siempre con una clara vocación de futuro, la educación ha sido reformada, reflexionada, debatida y legislada. Hoy todos los países o la gran mayoría, saben que esto es así y entregan esfuerzos sociales, políticos y económicos a sus respectivos sistemas educativos. Porque la educación es un sustantivo que se verbaliza en presente continuo, es el hacer aquí y ahora imprescindible para el desarrollo y evolución de las personas y de las culturas, incluyendo las generaciones venideras.

Sin embargo la Educación para la Paz (en adelante EpP) no parece que sea indefectible, todavía, en los sistemas educativos, a pesar de que desde 1948 con la proclamación de La Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas se hiciera mención explícita y literal que la educación tendría como fin último *el mantenimiento de la paz*.

Actualmente La EpP es depositaria de lo que hemos dado en llamar *Educación en Valores*. Al mismo tiempo, educar en valores es incuestionablemente EpP. Pero la paz no siempre fue un valor educable o positivo, tal como lo entendemos hoy, sí por el contrario, siempre desde que el ser humano se ha planteado el hecho educativo como un “hacer” para la socialización, la educación ha sido en valores, siendo así la depositaria y transmisora de las actitudes consideradas convenientes para la moral del grupo donde se da el proceso de enculturación.

Para entender y conceptualizar ambas educaciones, *en valores* primero y como derivación, EpP, hemos de buscar las raíces de la educación en valores en Occidente. Mostraremos las concepciones y los intentos que han ido probando y trasformando la educación para llegar a constituir mejores sociedades, más vivibles y equitativas desde la educación formal y sus interacciones en diversos ámbitos de la educación informal, y viceversa, como es el caso del que se ocupa este estudio.

*En la educación, intentamos transmitir y poner en práctica los valores que hacen posible una vida civilizada en la sociedad. Hablar de valores en la educación supone considerar la forma en que los seres humanos se relacionan con el mundo, el entorno, y cómo aprender a resolver conflictos, dialogar y cooperar, supone también reflexionar sobre los valores y la forma de compartirlos. (UNICEF, 1996:2).*

En este capítulo, se va a analizar de forma exhaustiva, los apartados necesarios para enmarcar y especificar debidamente las acotaciones referentes a la EpP. Siendo inevitable remontarse a la educación en valores, a la educación moral y a la posterior necesidad social de crear, especificar y promover una educación *para la paz*, complemento del nombre, que a la vez que aporta y mejora, pone en evidencia lo incompleto de nuestro hacer educativo. Y, finalmente, la también necesidad de añadirle, desde mi personal reflexión, el término *pacificadora*, ampliando así conceptual y semánticamente la expresión

*Educación para la Paz y pacificadora.* Ello implica tener en cuenta la siempre sostenibilidad con el entorno que nos nutre y acoge y con el que formamos una unidad, como nos muestran los paradigmas sistémico y *ecológico* que sirven de base a esta investigación y que se introducirá al final del presente capítulo para quedar definidos y desarrollados en el siguiente capítulo II, de modo que introduzcan y enmarquen lo más novedoso de esta investigación, la Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger, a su vez como nuevo paradigma educativo.

## **1 - Aproximación contextual y conceptual**

Parafraseando a Ortega y Gasset, este estudio no puede ser otra cosa que él y su circunstancia. Él, el propio estudio, será lo poco que aporte y genere para al universo educativo, y sus circunstancias, es decir su contexto, la herencia de los que le precedieron, esto sin duda, será lo más. Su contexto y circunstancia es la cultura de raigambre clásica y mosaico cristiana que le está dando a luz.

En la cultura o culturas occidentales que se enraízan en la mitología judía-cristiana y greco-romana, la palabra es lo inaugural. En el *Génesis* bíblico la creación de todo comienza con la palabra: “Dijo Dios: -Qué exista la luz...” El evangelio según S. Juan comienza: “En el principio era el Verbo...”. Del mandato de Zeus Olímpico nacerá la primera mujer, Pandora, y de esta la primera generación humana. En coherencia con este origen, por el amor a la palabra y porque esta investigación no quiere hacer universos y menos mundializar -secular defecto de Occidente- lo que aquí se exponga, comenzaremos por los límites y las uniones entre las palabras.

## **1.1- La semántica y el contexto: Educación, Educación para la Paz y Cultura de paz**

En el presente apartado y subapartados se mostrarán las concomitancias y complementariedades de los tres conceptos del título y sus tramas educativas, a fin de conocer y definir desde la semántica pedagógica el campo de actuación que nos permita contribuir a una claridad conceptual donde orientar una praxis para que las diferentes culturas convivan o coexistan en reconocimiento y respeto, es decir, en paz.

- **Educación y Cultura y Paz: términos sistémicos**

Ya desde las escuelas filosóficas clásicas, en las que occidente ha enraizado su teoría pedagógica, se era consciente de la función pública de la educación para el bien común, tratando la paz como un valor o bien deseable, pero las más de las veces tergiversada y dependiente de los intereses políticos. Las guerras pretéritas y presentes son la mejor, la más desdichada prueba de ello.

Hagamos diacrónico y brevísimo pero preciso recordatorio por alguna de las manifestaciones que expresan la idea occidental del deber ser educativo en correlación al bien común y a la cultura.

*Desde luego nadie va a discutir que el legislador debe tratar muy en especial la educación de los jóvenes. Y, en efecto, si no se hace así en las ciudades se daña su constitución política. (Aristóteles, citado por Lozano, 1990:85).*

*Resulta delicioso darse cuenta de que, a través de la educación, se verá constantemente mejorada y llevada a una condición digna la naturaleza del hombre. Esto nos abre la perspectiva de una raza humana más feliz en el futuro. (Kant citado por James Bowen, 1985:238).*

*Como de la educación depende el tener buenos ciudadanos y de esto la conservación y bien de la República. (Avilés, 1976:45).*

*Un proverbio africano dice: “para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Todos somos responsables de la educación de los niños que se crían en nuestro grupo social. (Marina, 2005:10).*

*Pero la eficacia social como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas y comunes. Esto es imposible sin cultura aún cuando aporte una recompensa de la cultura, porque no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin percibir un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían. Y no hay, quizá, mejor definición de cultura que la que considera como la capacidad para ampliar conscientemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados. (Dewey, John 1916-1995:145).*

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado... la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. (Durkheim, 1973:53).*

*Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su*

*tiempo... es preparar al hombre para la vida. (Martí, 2001:288-292).*

*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. (Constitución Española 1978. Art.27).*

*Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (Ley Orgánica de Educación 2/2006. Preámbulo).*

La educación, en su función social está ligada, irremediabilmente y sistémicamente a la cultura, cual gemelos homocigóticos, que como seres vivos cambian y se desarrollan. Consecuentemente esta investigación, desde sus bases y fundamentos teóricos focalizará la mirada en las experiencias y metodologías, actividades y acciones, dada la demanda de métodos y herramientas activas por parte la comunidad educativa. Por ello cuando utilicemos el sustantivo **praxis** será en el sentido freiriano, el acto educativo fundamentado teóricamente, «pensando la práctica [...] Quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada” (Freire, 1994-117). Porque concebimos que la teoría/práctica tienen que ser procesos dialógicos. “La práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas.” (Freire, 2004:6).

Que la EpP debiera ser indefectible igual que la educación o, como veremos más adelante, debieran ser la misma cosa, parece que hemos tardado siglos en darnos cuenta de ello. Siguiendo la máxima pedagógica Kantiana de que *“El mejor recurso para comprender es producir”* (Kant, 1983:22), los seres humanos de la edad contemporánea tuvimos que producir y sufrir las dos peores guerras de la historia para comprender que sólo del conjunto de naciones del planeta y de su cooperación e inclusión en el orden mundial como un sistema orgánico nuevo e inclusivo vendrían la convivencia pacífica -todavía en proceso- y el desarrollo social. Reflexionado, deseado y preconizado por pensadores, politólogos y gobiernos una vez finalizada la II Guerra Mundial. Como muestra se constituyó las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

*Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, y con tales finalidades a practicar la tolerancia y a convivir en paz... Por lo tanto, nuestros respectivos Gobiernos, por medio de representantes reunidos en la ciudad de San Francisco que han exhibido sus plenos poderes, encontrados en buena y debida forma, han convenido en la presente Carta de las Naciones Unidas, y por este acto establecen una organización internacional que se denominará las Naciones Unidas. (ONU: 1945, Preámbulo).*

*Los Propósitos de las Naciones Unidas (ONU) son:*

*Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar*



*amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz. (Ibíd.: art.1).*

Pero la cooperación no era sólo necesaria en lo político, la educación, la cultura y la ciencia como pilares de la evolución humana también deberían compartirse para el bien de todos. Así el 16 de noviembre de 1945 con el nacimiento de una de las primogénitas organizaciones de ONU, la UNESCO, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se hace explícito internacional y globalmente que el baluarte de la paz entre los pueblos debe ser la educación.

*Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;*

*[...]*

*Que la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas;*

*Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;*

*... En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales*

*se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta. (UNESCO, 1945, Preámbulo).*

Y casi tres años más tarde los estados signatarios (casi la totalidad de los Países de las Naciones Unidas) conscientes de que la paz sólo se salvaguardaría desde un derecho inclusivo e igualitario “en Asamblea General el 10 de diciembre de 1948 proclaman la más excelsa carta histórica de dignificación de derechos personales, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que deben ser observados tanto nacional como internacionalmente,... La Declaración Universal de los Derechos Humanos” (Sánchez, Alba 2010:143).

Por primera vez las naciones, no sólo la esfera filosófica y pedagógica, como hemos visto y seguiremos viendo, llegan a un consenso conceptual, explícito y paradigmático sobre los fines de la educación, de lo que debe ser la educación más allá de los sistemas educativos sujetos a las peculiaridades de cada país o cultura, incluyendo la paz como bien último:

*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 1948, art. 26).*

Es decir que el mantenimiento de la paz como objeto de la educación debe ser también, como la propia educación, indefectible. Esta tesis mantiene y fomenta que en el siglo XXI el complemento circunstancial de finalidad: “para la paz” tendría que ser una redundancia, no tener sentido, porque la educación garantizase “per se” la consecución de los valores y las metodologías que promoviesen la paz como cultura de las culturas. Así la propia ONU el 6 de octubre en 1999:

*Proclama solemnemente la presente Declaración sobre una Cultura de Paz con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio:*

#### *Artículo 1*

*Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:*

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;*
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;*
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;*
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;*
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;*
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;*
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;*
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;*
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.*

## *Artículo 2*

*El progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones. (ONU, 1999, Declaración sobre una Cultura de paz)*

Y el 17 de octubre de 2005 la misma Asamblea General manifiesta que:

*Recordando también sus resoluciones anteriores sobre una cultura de paz, en particular la resolución 52/15, de 20 de noviembre de 1997, en que se proclamó el año 2000 Año Internacional de la Cultura de la Paz, la resolución 53/25, de 10 de noviembre de 1998, en que se proclamó el período 2001-2010 Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo,... (ONU, 2005, Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010).*

Llegamos así a la explícita y palmaria interconexión de **paz, cultura y educación** para el siglo XXI que siguiendo con el símil ontogénico biótico: son o deberían ser trillizos homocigóticos, es decir, la educación inmanentemente debe ser para la paz para formar y conformar sociedades culturalmente pacíficas.

Sin embargo acabamos de ver que es necesario proclamar decenios de cultura de paz. Sabemos también que, en ámbitos educativos formales e informales es necesario desarrollar programas e itinerarios educativos y diseñar proyectos a los que añadirles el complemento circunstancial de finalidad “para la paz”. El porqué de este *statu quo* de la EpP no parece conformarse con una sola respuesta, lo iremos viendo en sucesivos apartados y, para ello y en primer lugar hemos de remontarnos a los valores que han ido conformando la Educación y la EpP en Occidente.

## **1.2- Los valores y La Educación en Valores, una aproximación contextual al concepto y a su evolución**

*Y a menudo se vuelve a pensar el pasado a la luz de lo que ha venido después. La escritura de la historia es siempre una historia de la escritura.*

Michel Onfray

Si releemos las citas alusivas a la funciones de la educación que ilustran el anterior apartado, veremos que para referirse a los objetivos de la educación se hace referencia a valores concretos: *respeto, respeto a los DD.HH, tolerancia, amistad, igualdad, pluralismo, diversidad cultural, diálogo, libertad, justicia, democracia, solidaridad, comprensión, dignidad, paz* y, explícitamente, al sustantivo plural “valores”, como representación o sumatorio de los anteriores que se compendian en un campo semántico de “lo bueno”. Convenimos, por tanto, a lo largo de este estudio que esta referencia siempre será positiva, luego, cuando usemos la voz “valor”, siempre será para referirnos a cualidades convenientes al bien social, tal como apunta Fabelo: “Entender el valor como la significación socialmente positiva, es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano[...] Fabelo, 1989)” (Fabelo,1989:12). Haciéndolo notar explícitamente cuando el significado sea contrario o se amplíe. Sin embargo y dado el enfoque sistémico de la paz en el presente estudio y nuestra también condición de seres históricos, es necesario conocer las diversas respuestas pedagógicas a lo que sean los valores a lo largo de nuestra historia en aras de formar mejores sociedades a través de la educación formal.

### **1.2.1- Aproximación al concepto de valor**

Es fácil deducir que, sin observar lo que sean los valores y la evolución de los mismos en nuestra cultura occidental, no podemos explicar la evolución de la EpP, de la que se deriva y enraíza.

La respuesta de Occidente a lo que sean los valores se ha focalizado básicamente en la conceptualización del valor más que en la metodología para enseñarlos.

Para Cortina citando a Ortega:

*los valores son cualidades de las acciones, de las personas, de las cosas, que las hacen atractivas". Cuando una acción o una persona o una institución tiene un valor positivo, es atractiva; cuando tiene un valor negativo, es repugnante. Sin entrar todavía en el contenido del valor justicia, por ejemplo, podemos decir que cuando alguien dice de una institución que es justa, la está haciendo atractiva, y cuando dice que es injusta, la está haciendo repelente además de ilegítima. (Cortina, 2001:43).*

Porque los seres humanos “seguimos necesitando saber qué cosas son mejores que otras y por qué buenos motivos” (Valcárcel, 1994:45). En este sentido “Para Hill (1991, citado por Stephenson 2001) cuando la gente habla de valores normalmente se refiere a aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad o valía y por las cuales tienden a ordenar sus vidas. Por lo tanto, un valor es más que una creencia; pero también es más que un sentimiento. Demostrando que los valores corresponden a un mundo social, para un ser social y que son creados para conseguir un fin determinado”. (Abarca, 2006:13).

La comprensión de qué sean los valores, ha sido objeto de reflexión y debate por parte de las distintas escuelas filosóficas y educativas a lo largo de la historia y ha permitido el manejo de ciertos aspectos y ciertas posiciones respecto a ellos. Una forma de definirlos es tomar en cuenta su naturaleza y su lugar en la mente humana. Para poder entender esto habrá que interpretar los valores desde el papel del sujeto que los observa y del objeto en el que se refleja dando dos posiciones, la subjetiva y la objetiva.

El subjetivismo y el objetivismo como corrientes axiológicas así lo manifiestan: “si el hombre crea el valor o lo descubre [...] El valor como el poliedro posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones, desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen; y desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen” (Guervilla, 1994:31-32).

Como asegura Kant (citado por Elizondo, 2001:43) “...las elecciones morales tienen como referente básico el bien, entendiendo como aquello que resulta bueno para los seres humanos, lo que hace de la noción de Valor una vivencia subjetiva, es decir de carácter particular. Como contraparte, se identifica el planteamiento del valor como vivencia universal, un deber ser que es reconocido como tal por todos los seres racionales, lo que le otorga una condición de objetividad con carácter universal...”

Desde la mirada objetivista hemos visto que los Valores tienen una naturaleza universal porque son trascendentales, no son creados particularmente, sino que, al ser un conjunto social quien los reconoce y manifiesta como tales, no pueden ser transformados individualmente. Tienen por tanto una función eminentemente cultural, a favor de la sociedad, otorgándoles sustento de seguridad emocional a la sociedad pues fundamentan la base para llegar a la mejor convivencia humana. Y el subjetivismo toma en consideración al sujeto que interpreta el valor, destacando la imposibilidad de apartar el valor del pensamiento, de las necesidades y apreciaciones.

Una mirada sumativa e intercomplementaria de ambas teorías otorga una perspectiva más extensa y profunda, ya que los valores no son necesariamente subjetivos u objetivos, dado que éstos no se pueden

reducir a las vivencias del sujeto que los valora, ni existen en sí como un ideal independiente del mundo, pues fusionan ambos aspectos, en tanto su “existencia objetiva y su naturaleza subjetiva” (Iglesias, 2001:57) es por ello imposible separar a los valores del ser humano, de su interpretación y concebirllos totalmente objetivos; pero los valores tampoco permanecen sólo como ideales siempre en la mente, ni están configurando y definiendo los objetos y acontecimientos del ecosistema, sino que ambas formas coexisten, atendiendo a funciones diferentes y complementarias a un tiempo en los grupos humanos.

Los valores son y existen para un ser humano que por definición es un ser social, es decir de contextos y pertenencias a grupos: La familia, el barrio, el distrito, pueblo o ciudad, comunidad autónoma, cantón, estado, país, continente y planeta. Los sistemas humanos son quien los crea, donde se realizan y quienes los practican. Su objetividad reside en la trascendencia de su marco individual o social y alcanza un ámbito total del ser humano como ser histórico y cultural. Los valores ayudan a construir el mundo y a hacerlo habitable (Cortina, 1996).

A la postre “los valores son cualidades reales de las personas, las acciones, los sistemas o las cosas, tienen materia, de suerte que podemos distinguir unos de otros, también es verdad que a lo largo de la historia y en las diferentes culturas hemos ido dándoles cuerpo con distintos contenidos”, (Cortina, 1996:22) Los valores van a orientar y a dirigir, son fuente de motivación en la conducta humana; a partir de ellos se dirige el actuar personal. Realizando una valoración, entendiendo por ésta cuando tienen que distinguir entre diversos actos negativos o positivos que, va a permitir saber, de todo lo que tiene, lo que deben hacer y su repercusión en la sociedad. (Abarca, 2006).

Y esta repercusión será evaluada a su vez en función de parámetros de valores culturales como apunta la antropología del *Relativismo cultural* “todas las culturas son igual en valor e inconmensurables entre sí.



Sólo podemos juzgar una desde sus propios parámetros” (Bueno, 2002:7).

En consonancia con el relativismo cultural los valores tienen además de una significación humana, tienen una función y sentido de salvaguardia y supervivencia del grupo porque se dan en un mundo social y son la urdimbre del proceso de enculturación de los pueblos. Así Bert Hellinger nos ofrece, siguiendo con la imagen poliédrica del valor, una mirada a las caras antropológica y psicosocial del valor con su concepción de *la buena y la mala conciencia* (ver pág. 293). Nos hace notar que el cumplimiento y observancia de los valores otorgan el derecho de inclusión y acogida por parte del grupo y de exclusión o apartamiento a quienes los conculquen. Y transitivamente el cumplimiento del valor, de lo bueno, de lo positivo genera en los individuos un sentimiento de aceptación y pertenencia por estar en consonancia con su cultura, sienten lo que solemos llamar “conciencia tranquila” o “buena conciencia”. “En el idioma de la conciencia, aquellos a los que se les permite pertenecer son los buenos” (Hellinger, 2006:20). Contrariamente el grupo aparta y se opone a quienes contradicen o incumplen los valores aceptados como bien común.

Así los valores se convierten en conjunto de normas explícitas o implícitas que regulan las relaciones del grupo con cada individuo y del grupo internamente como sistemas. A su vez los valores se ordenan y se interrelacionan entre sí teniendo una función reguladora y reglamentadora de los conflictos grupales o lo que es lo mismo una función moral, en tanto que ésta, la moral, es considerada como, según la Real Academia Española de la Lengua: “Ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia”.

De esta suerte, los valores se plasman en actitudes y actos precisos, siendo esto no solo característica de los valores sino también de las normas y criterios de conducta confirmantes de la moral de una sociedad

que se torna vida. A la postre la moral cubre su exigencia de consumarse como función social no quedándose sólo en teoría, ni en pretensiones individualistas teniendo una función enculturadora y educativa radical.

### **1.2.2 - Educación en valores y educación moral**

*Sabemos por la experiencia que sólo el aprendizaje intelectual, racional, no es suficiente para producir un cambio de actitudes y conducta.*

Alfonso Fernández Herrería

La educación en valores y, a la par, la educación moral se han centrado básicamente en la conceptualización de los valores y en su evolución de acuerdo a las necesidades de los contextos culturales, sociales, políticos e históricos, restando atención a la metodología para transmitirlos, que es lo que a este estudio más le interesa, dada la necesidad social y la demanda de la comunidad educativa.

Para generar metodologías eficaces y trasformadoras es necesario ver que los fundamentos metodológicos que sustentan las acciones educativas para la paz, de acuerdo al catálogo de conflictos que aquejan a la propia escuela en particular y a la sociedad en general, son a todas luces insuficientes y modificables. Para comprender el presente de esta realidad educativa, que pide ser mejorada, y actuar con conocimiento de causa, hemos de atender a la génesis del presente de la actual EpP en Occidente.

Hemos visto que la EpP nace necesariamente como ampliación conceptual y funcional de la educación en valores. El presente apartado no quiere ni precisa ser una crónica histórica de la pedagogía de los valores, pero sí es menester ofrecer un panorama introductorio a su concepto y evolución para poder, al final del capítulo, llegar al entendimiento de cómo ha sido el viaje y equipaje de la EpP,

deteniéndonos en nuestros días, con el objetivo de alcanzar una amplia comprensión de significado y, sobre todo, de sentido de la EpP en el escenario educativo actual y las propuestas de actuación que de ello podrían derivarse.

*La educación aspira a construir en el ser humano una imagen de hombre lo suficientemente poderosa como para ser capaz de vivir en el mundo, disfrutar de él, observarlo, comprenderlo, enriquecerlo y transformarlo con los objetivos más nobles y profundos. Nos referimos a eso que a través de las épocas se ha denominado bien común. Para lograrlo, es necesario sintonizar las miradas hacia lo que se requiere hoy, en el presente, sin soslayar el aprendizaje que la humanidad ha generado y registrado. (Olvera, 2011:37).*

Nos centramos para este análisis en la educación formal. La escuela se ha venido enfrentando a los acelerados cambios sociales, culturales y tecnológicos que la sociedad ha tenido; fenómenos que se han mostrado más notables en las últimas décadas y que han acabado cuestionando y reorientando su función.

*La vida en la presente centuria transcurre -al menos en apariencia- a mayor velocidad [...] Vivimos en la era 2.0, nos dicen los entendidos en asuntos tan complejos como El Comité mundial de la sociedad del conocimiento y la información y queramos o no, ya nos encontramos inmersos en ese contexto. (Ibíd.).*

Todo ello ha generado y genera un debate directo sobre la enseñanza de valores en la escuela como tal, apareciendo nuevas miradas didácticas, fundamentos y propuestas, independientemente de cuánto se expliciten éstas, porque como afirma Cortina:

“La enseñanza, explícita o implícitamente, siempre es una transmisión de valores, a través de la palabra del profesor o a través de sus actitudes, a través de lo que hace o de lo que omite.

No hay enseñanza neutral, sino siempre cargada de valores, por eso más vale explicitarlos y conocerlos serenamente, para no caer en la indoctrinación.” (Cortina, 1996:11).

Desde esta consciencia la escuela ha empezado a reflexionar y expresar su función en la transmisión de los valores y el papel de todos los actores y agentes educativos en la forma en que se exaltan o vedan los valores. Para lo que es necesario tener acuerdos fundamentados que orienten y guíen la praxis de: docentes, alumnado, instituciones y la dificultosa e inaplazable relación familia escuela.

*Como nunca antes, hoy podríamos afirmar que la vida es un auténtico crisol de diversidad, incluso en las sociedades más tradicionales [...] En este contexto, que no deja de maravillarnos, también se ha puesto en jaque a las familias y a las instituciones educativas porque los estudiantes están conviviendo en una dimensión a todas luces distintas a la de quienes en estos momentos os corresponde desempeñar el papel de padres y docente. (Olvera, Ibíd.: 38).*

Es usual que en contextos o en lapsos generacionales leamos o escuchemos sobre unos valores y apenas referencias a otros, que primaron en épocas pasadas. También es frecuente leer o escuchar sobre los valores que están de moda culturalmente, y pareciera que estas “modas” también se hicieran eco en las escuelas con efemérides: “Día internacional de la paz”, “Año internacional de los bosques”; con propuestas programáticas en sus currícula: “Semana de la solidaridad con Haití”, “Quincena de la interculturalidad”; o en su Proyecto educativo: “coeducación”, “sostenible“. Pero los valores en la educación no son cuestión de modas, como menciona Cortina, Adela (1996:2), son *cuestión de actualidad*, y de funcionalidad social, sobre todo los valores morales, donde la escuela tiene que vislumbrar su dirección y los participantes en ella encontrar su función y sentido, social y cultural. De suyo, la escuela siempre ha tenido de manera implícita o expresa una educación moral en

su desarrollo, entendiendo y estableciendo modelos de sociedades y talentos de personas que desean formarse en sus instituciones o fuera de ellas porque las sociedades desean desde antiguo integrarlos de acuerdo a su escala axiológica cultural.

La educación, primero, y la escuela, después, siempre se han hecho eco y transmitido, consciente e inconscientemente, la moral del contexto cultural e histórico al que pertenecían para "...educar moralmente a los niños como hombres y como ciudadanos a la vez,..." (Cortina, 1995:48).

#### **1.2.2.1- Educación Moral en el Occidente, herencia greco-romana y judío-cristiana**

*Pensar bajo cuerda.*

Michael Onfray

A lo largo del análisis documental y bibliográfico para enmarcar este estudio, hemos encontrado alusiones y referencias a los términos "moral" y "ética" como sinónimos o cuasi: "... el campo *ético* o *moral* (por afán de claridad, ni siquiera distingue ahora entre estas dos nociones, dado que el uso común rara vez acierta a diferenciarlas)" (Savater 1995:48) y por ende y de la misma guisa con "educación moral" y "educación ética", considerando que a veces pueden significar lo mismo pero no son iguales. Llegado este momento y en aras de una comunicación didáctica, hemos de acotar los campos semánticos y funcionales de ambos vocablos en el presente ensayo, a fin de prevenir posibles desorientaciones y ambigüedades.

**Etimológicamente** "ética" y "moral", significan lo mismo. Ferrater Mora en su Diccionario de Filosofía nos dice que *moral* deriva de *mos*, que

significa hábito o “costumbre”; y ética del griego *ethos*, que significa lo mismo.

*Sin embargo en la actualidad **han pasado a significar cosas distintas** y hacen referencia a ámbitos o niveles diferentes: La moral tiene que ver con el nivel práctico o de la acción. La ética con el nivel teórico o de la reflexión.*

**Moral** es el conjunto de principios, criterios, normas y valores que dirigen nuestro comportamiento. La moral nos hace actuar de una determinada manera y nos permite saber qué debemos hacer en una situación concreta. Es como una especie de brújula que nos orienta, nos dice cuál es el camino a seguir, dirige nuestras acciones en una determinada dirección. La brújula nos indica el camino. En la vida hay que intentar no perder el norte.

**Ética** es la reflexión teórica sobre la moral. La ética es la encargada de discutir y fundamentar reflexivamente ese conjunto de principios o normas que constituyen nuestra moral. (Microsofia).<sup>2</sup>

En cuanto a la caracterización social de ambas:

*Características de la Moral. La Moral es el hecho real que encontramos en todas las sociedades, es un conjunto de normas a saber que se transmiten de generación en generación, evolucionan a lo largo del tiempo y poseen (...) diferencias con respecto a las normas de otra sociedad y de otra época histórica, estas normas se utilizan para orientar la conducta de los integrantes de esa sociedad.*

*Características de la Ética. Es el hecho real que se da en la mentalidad de algunas personas, es un conjunto de normas a saber, principio y razones que un sujeto ha realizado y establecido como una línea directriz de su propia conducta. (Ibíd.).*

---

<sup>2</sup>Ética y Moral. Ver Web: Microsofia. Ética y filosofía para alumnos y profesores [http://microsofia.com/etica/tema\\_01/index.html](http://microsofia.com/etica/tema_01/index.html)

Si por extensión lo llevamos al ámbito de la dimensión individual donde se operan los aprendizajes, “La Moral es un conjunto de normas que una sociedad se encarga de transmitir de generación en generación y la Ética es un conjunto de normas que un sujeto ha esclarecido y adoptado en su propia mentalidad” (Idíd). Finalmente, entendemos, que los valores de una cultura son sustancia de su educación y que de suyo ésta siempre es moral. Y que la educación ética es entendida como un ejercicio de reflexión individual y libre a partir de una socialización moral determinada, y que esta última no ha sido, ni es todavía, objetivo educativo, es decir educar para el ejercicio de la ética.

De esta manera, José Luis Aranguren reconoce la vinculación entre la teoría y la práctica de ambos términos de una manera sencilla refiriéndose a “la ética como moral pensada y a la moral, moral vivida”. De modo y manera que “La educación en valores, es también una educación moral porque el hombre es estructuralmente moral en sentido o dimensión socio cultural” (Aranguren, 1994:20). O lo que es lo mismo, el hombre es un ser educable, luego toda educación implícita o explícitamente es moral.

Las fuentes de nuestra educación en valores o educación moral están en las escuelas filosóficas griegas y en nuestras raíces judeo-cristianas. Empezaremos por las fuentes, que siempre han irrigado nuestra raigambre mosaico cristiana. Fuentes introducidas en Europa gracias a los filósofos árabes y de origen islámico de la Universidad de Córdoba entre los siglos VIII al XI y luego traducidos al latín para toda la cristiandad. Al reconocer esta aportación de otra gran cultura, la historia y la propia vida una vez más nos muestra que la evolución sólo es posible desde las interrelaciones y el intercambio.

## **A) Aproximación a las fuentes Clásicas**

Los dos grandes modelos de los que nos hemos nutrido en Occidente han sido las herencias socrática y aristotélica. Ambas plantean el “aprendizaje de la virtud” como necesario para la consecución del bien común. Filosófica y pedagógicamente actualmente se tiende a llamar a las posiciones educativas de Sócrates Iluminista y a las aristotélicas comunitaristas. Ambos incluyen estrategias de comparación de conductas, debates y actividades que brindaban la posibilidad de elegir entre varias opciones que a menudo se complementan. Los métodos socráticos han sido y siguen siendo modelos didácticos para la enseñanza de los valores, e incluye una gran variedad de estrategias: El método dialéctico, la inducción, el diálogo y la mayéutica. Estos aportan herramientas para el desarrollo del sentido crítico y de razonamiento, como instrumentos actualmente útiles para la educación en valores.

La aportación Socrático-Platónica a los temas político-morales es una respuesta radicalmente distinta a la que venían defendiendo sus coetáneos sofistas. “Los sofistas defendían el carácter convencional no solamente de las instituciones políticas, sino también de las normas morales” (Navarro y Calvo 1990:50). Sócrates consideraba que, si los conceptos y las percepciones morales poseen significación diferente entre los ciudadanos, “la posibilidad de entendimiento y comunicación ente los hombres resulta imposible” (o.c.:52). La respuesta de Sócrates es anti-relativista e intelectual. Se le atribuye la paternidad del llamado “intelectualismo moral” que afirma que la virtud es posible cuando se posee el conocimiento del bien y del mal a través de la razón. “Solamente sabiendo lo que es la justicia se puede ser justo, solamente sabiendo lo que es lo bueno se puede obrar bien” (Ibíd.). Haciendo así el centro de su metodología al objeto, el logos o razón, en mengua del sujeto y lo que hoy llamaríamos estilos de aprendizaje. Platón participa de esta convicción socrática, más aún, el carácter absoluto de los conceptos morales encontró su expresión más radical en la teoría de las ideas,



independientemente de las opiniones humanas acerca de ellas tal como nos muestra el propio Platón citado por Navarro y Calvo:

“Al ser esto así, hay que admitir que existe una primera realidad: lo que tiene una forma inmutable, lo que de ninguna manera nace ni perece, lo que jamás admite en sí ningún elemento venido de otra parte, lo que jamás se transforma en otra cosa, lo que no es perceptible por la vista ni por otro sentido alguno, lo que sólo el entendimiento puede contemplar” (o.c.:41).

Si la virtud, sólo puede ser conocida por el entendimiento o razón: “La virtud no se daría por naturaleza, sino que sería un don divino” (Platón, Diálogos, vol. II:100). En el cristianismo, Agustín de Hipona (San Agustín) lo denominará “iluminación divina”. “Sin que aquellos que lo reciban lo sepan, a menos que entre los políticos, haya uno capaz de hacer también políticos también a los demás. Y si lo hubiese, (...) sería precisamente, con respecto a la virtud, como realidad entre las sombras”. (Ibíd.)

Según Rojas (2004:2):

La virtud puede enseñarse si hay un hombre modelo de virtud que pueda comunicarla a los demás, servir de paradigma real...Pero aquí surge el problema, no vemos por ningún lado los maestros de la virtud (“modus tollens”). Pero no hay que olvidar, además, que el autor del Diálogo no es Sócrates sino Platón y que Platón sí tiene su propia conclusión en la que Sócrates queda implicado de forma decisiva. En efecto hacia el final del diálogo Sócrates adelanta dos proposiciones. La primera dice que podría ser que la virtud fuera un don divino. En la segunda, que es la que nos interesa y que es la tesis propiamente de Platón, afirma que la virtud se podría enseñar si hay un modelo de virtud tal que podría enseñárnosla.

Los cristianos encuentran ese modelo y maestro en Cristo, a quien a su vez deberán modelar para llegar a alcanzar la virtud.

La otra gran tradición es la Aristotélica comunitarista. En esta se defenderá la condición esencialmente social de los seres humanos. A diferencia de los sofistas que consideraban la sociedad como una convención, “el resultado de un acuerdo o decisión humana” (o.c.:41). El Estagirita afirma que la naturaleza humana es radicalmente social: “el estado es algo producido por la naturaleza y el hombre es por naturaleza un animal político” (Ibíd.). Luego el ser humano como ser social es en sociedad donde se desarrolla y donde aprende los hábitos morales: “Sócrates pensaba que las virtudes son razones o conceptos, teniéndolas a todas por formas de conocimiento científico, mientras que nosotros pensamos que toda virtud es un hábito acompañado de virtud” (Aristóteles, 2010:367). Diferencia entre virtudes intelectuales, las aprendidas por la razón (o dianoética) y las virtudes morales (o éticas). “La dianoética debe(n) su origen y su incremento principalmente a la enseñanza, y por eso, requiere de experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre. Los hábitos se engendran por necesidad por las operaciones semejantes. No tiene por consiguiente poca importancia el adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos, sino muchísima, mejor dicho total” (Ibíd.). Vemos que para Aristóteles las virtudes sí pueden ser aprendidas, unas por la razón; las otras, las morales o éticas, por la interacción social y cultural.

En la ética Aristotélica “el fin último, la meta última de todos los seres humanos es la felicidad” y esta es “la posesión de la virtudes morales y algunos bienes corporales” (...) “ahora bien, el ideal de felicidad y perfección es la actividad más propia y natural del hombre, es la actividad intelectual, la forma más perfecta de felicidad es la actividad intelectual. La forma más perfecta de felicidad sería, por tanto, la actividad contemplativa” (o.c.: 59-60). Idea ésta muy influyente en Tomas de Aquino y toda la tradición moral escolástica que ha llegado hasta nuestros días.

Sin embargo ambas tradiciones en la pragmática crean escuelas, es decir defienden la educación como metodología de aprendizaje de la moral. Platón fundó la Academia que permanecería viva hasta el año 529 d. c. en que el emperador Justiniano cierra las escuelas de filosofía. Aristóteles al diferir con su maestro decide fundar el Liceo, siendo clausurada de la misma guisa. Esta última fomentó más la praxis y las investigaciones científicas que la primera, de carácter más contemplativo e intelectual, pero ambas fundan su educación de carácter moral en la razón como instrumento cognoscitivo de “lo bueno”, porque el ser humano es esencialmente racional. Finalmente la moral griega clásica, que heredamos, defiende que la educación moral sólo puede serlo a través de la razón porque el ser humano es ese “animal racional” que definían y siguen definiendo muchos de los manuales de texto escolar.

Y, por último, cabría destacar otra de las grandes aportaciones a la enseñanza de la moral: la de los sofistas, coetáneos e influyentes en Platón y Aristóteles. “Los sofistas son los primeros profesionales de la enseñanza (organizaban cursos completos y cobraban sumas considerables por enseñar)” (Ibíd.: 47). Los sofistas, con Protágoras a la cabeza, son los más claros exponentes de la mirada antropocéntrica griega, preconizadores del relativismo y escepticismo moral, tan influyentes en toda la historia del pensamiento racional en occidente: “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son, de las que no son en cuanto que no son.”, (Ferrater Mora, 1965:1072), dice Protágoras. Ello implicara la no existencia de valores absolutos, omnipotente idea en nuestra tradición monoteísta.

A modo de conclusión de este epígrafe podemos afirmar que de los maestros clásicos reconocidos en nuestra tradición moral hemos heredado una, primero, **pedagogía de la razón**. Toda la filosofía griega es racional, logocéntrica, tradicionalmente nuestros libros de texto definen a los seres humanos como “animales racionales” y la base de nuestro conocimiento científico occidental es la razón basada en la experiencia.

En segundo lugar, una **pedagogía de las ideas** que implicará que las enseñanzas morales defiendan ideas e ideales inmateriales, absolutos, inmutables y universales. Como sinónimo de perfección: el *ideocentrismo*, cuya cúspide es la idea de dios. Y como institución social para el aprendizaje de ambas: **La escuela**.

## **B) Aproximación a las raíces judío-cristianas**

Como dijimos la otra gran herencia moral de Occidente es la judaica y la cristiana. Comenzaremos por la primera, cronológicamente anterior.

- **El judaísmo.** La moral o religión judaica, -como veremos, para los judíos su religión es también su seña de identidad cultural-, tiene su origen en el pueblo hebreo, pueblo de nómadas semitas, que tenían una organización social patriarcal íntimamente relacionada con su religión. Según la Biblia, llegan a Palestina dirigidos por su patriarca Abraham. "Hebreo" quiere decir "Gente del otro lado". Fueron desde las riberas del Éufrates hasta el Valle del Nilo, en donde acabaron por caer bajo el yugo de los faraones, hasta que, según cuenta la Biblia, fueron liberados por Moisés hacia el 1450 a. C. Esta será una de las constantes históricas de la cultura judía, hasta la fundación del estado de Israel en 1948, el sometimiento a otros pueblos y el nomadismo o diáspora. La respuesta del judaísmo para mantener su cohesión e identidad cultural ha sido la de atenerse a sus tradiciones y normas morales representadas por sus libros sagrados: El Talmud y La Torá.

La Tora y El Talmud están impregnados de un profundo monoteísmo, -frente al politeísmo greco romano-. El primero recoge la historia, las ideas, testimonios y creencias y las revelaciones de Dios de este pueblo semita. El segundo, El Talmud (en hebreo pos bíblico, 'instrucción'), es el cuerpo de ley civil y religiosa del judaísmo, que incluye comentarios sobre La Torá y nunca puede contradecirle. La

Tora, o Biblia judía (en hebreo *torah*, ‘ley’ o ‘doctrina’) escrita, consta de los cinco libros de Moisés (Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio) y es la piedra fundamental de la religión y de la ley judía.

La educación moral se caracteriza por su esencia religiosa y dogmática normativa, al ser su epicentro la revelación de las leyes divinas o Diez mandamientos (adoptados también por los cristianos) a Moisés en el Monte Sinaí en torno al cual gravita.

La necesidad de mantener la idiosincrasia de este pueblo nómada y migrante arraigará en una educación familiar que será la única existente durante siglos, y, aun cuando acontecieron otras formas, continuó siendo la educación fundamental. Era un deber para la familia educar a sus hijos, según el precepto de Moisés que transcribe la Voluntad de Dios: "*Enseñaréis estas palabras a vuestros hijos para que las mediten, hablando de ellas cuando estéis en casa, o de camino, al acostaros y al levantaros*" (Deut. XI, 19.). La familia como pilar de la transmisión moral lo es hasta nuestros días: "La meta de la ‘educación social’ es el camino que eligen los padres para ‘formar’ la personalidad de sus niños, para que actúen en los marcos habitados por ellos y por el niño". (Blickestein 2011)<sup>3</sup>. Idea y práctica que será heredada también por el cristianismo.

El contenido de la enseñanza era todo lo referente a la formación religiosa y moral de la *Thora* o *Pentateuco*, cuyo fin último era la santidad religiosa, diferente a la santidad o virtud socrática-platónica, más vinculada a la ética racional y a la práctica de la justicia. Aquí es más bien un fenómeno de religación con la divinidad, dadora de la justicia suprema, más allá de la vida, premiando eternamente a los que han alcanzado esta santidad religiosa: "los buenos", y castigando

---

<sup>3</sup> Blickestein, I. (2001). Pág. Web de la *Unión israelita de Caracas*: <http://www.uic.org.ve/rabinos.asp>

también eternamente a los que no han cumplido con los mandatos: “los malos”. A través de la fe que expresa el supremo ideal moral del pueblo de Israel, quien reconoce que Yahveh lo ha liberado y elegido como pueblo y es quien lo santifica “...he visto la aflicción de mi pueblo que está en Egipto, y he oído su clamor a causa de sus exatores; pues he conocido sus angustias, y he descendido para librarlos de la mano de los egipcios, y sacarlos de aquella tierra a una tierra buena y ancha, a una tierra que fluye leche y miel” (*Éxodo 3, 1-6. 9-12*). No sólo es el pueblo elegido, sino que al ser creado a la imagen y semejanza de dios, es elegido como favorito entre toda la creación, entre todos los seres vivos para sojuzgarlos: “Creó, pues, Dios al hombre a imagen suya, a imagen de Dios lo creó; macho y hembra; y los bendijo Dios diciéndoles: Procread y multiplicaos, y henchid la tierra sometedla y sojuzgadla; ejerced dominio sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo y sobre todo ser viviente que se mueve sobre la tierra.” (*Génesis 1,28-29*). Este mandato bíblico será tomado también por el cristianismo.

- **El Cristianismo.** El judaísmo es transformado en una nueva religión con las enseñanzas de Jesús de Nazaret. Ambas son religiones profundamente monoteístas y patriarcales, cuyo contenido religioso es revelado por Dios, es decir se saben conocedoras de la verdad, del conocimiento absoluto: “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida” (*Jn 14, 6-14*), y por ende de “lo bueno” y “lo malo” en términos morales. Su verdad revelada (*Biblia Judía, Biblia cristiana*) se centra en un libro y por ello son reconocidas, junto con el Islam (*El Corán*), como religiones del libro, las tres monoteístas y de origen semita. Ello tiene una implicación directamente en la educación, como acabamos de ver con el judaísmo, la obligatoriedad moral de instruir y practicar las enseñanzas del Libro. Se diferenciará palmariamente de la filosofía greco-romana que insistía en los límites del conocimiento humano generando la coexistencia plural de escuelas filosóficas y de las diversas fuentes bibliográficas también.

Al afirmarse de origen divino la verdad cristiana se presentaba como La Verdad a secas y, por tanto, situaba su fundamento y criterio de justificación en un plano distinto y superior al de las doctrinas filosóficas (Navarro y Calvo, *Ibíd.*: 77).

Análogamente al judaísmo, cultura y religión se hermanan. La doctrina y la moral predicada por Cristo cree en la inmortalidad del alma por la cual se accede al conocimiento verdadero -al igual que el ideal platónico- y el deber de amar a un dios bondadoso y todopoderoso sobre todas las cosas y al prójimo como a sí mismo. A diferencia del judaísmo, el dios cristiano no tenía pueblo ni raza privilegiada.

Los contenidos son el cumplimiento de los Mandamientos de Moisés, el estudio de las Sagradas Escrituras y la oración como medio eficaz para obtener la Voluntad Divina. En estos coincide con el judaísmo. El cristianismo difiere, en cambio, al ampliar el campo de la fe a la creencia de que Jesucristo, como el Hijo de Dios Padre hecho hombre, es el Mesías prometido y Dios mismo. Así: "Si me conocieseis, también a mi Padre conoceríais; y desde ahora le conocéis, y le habéis visto" (Juan 14:7), "El que me ha visto ha visto al Padre" (v. 9) Estos términos para la enseñanza de la moral en la filosofía grecorromana, cuya herramienta era la razón, constituían una aporía.

Los objetivos últimos de la pedagogía moral cristiana son: La Santidad, semejante al judaísmo y, la Perfección, que sería la imitación de Cristo, hombre perfecto y maestro, al igual que en el Ideal socrático: "modelo de virtud que pueda comunicarla a los demás". El cristiano debe ser como otro Cristo.

El llamado cristianismo primitivo, "el que salió victorioso de una lucha entre varios cristianismo iniciales" (Tamayo, 2003, citado por Monclús,

2011:141), encontrará sus concomitancias en la moral idealista de Platón y el neoplatonismo de Plotino, reconsiderados por San Agustín o Agustín de Hipona: “de donde se desprende que también los platónicos mismos han de someter sus piadosas cabezas a Cristo, rey único e invicto, con sólo que cambien unas cuantas cosas, de acuerdo con las exigencias de la fe cristiana” (S. Agustín, Epístola, Citado por Navarro y Calvo, 1980: 85).

“La influencia que Agustín de Hipona ejercerá sobre el cristianismo oficial será seguramente sólo comparable a la de Pablo de Tarso” (Monclús, 2011: 160). En las enseñanzas del obispo de Hipona la educación moral es elección “conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres” (San Juan 8:32) que “se haya amenazada doblemente por la corrupción de la naturaleza que lo inclina hacia el mal y por la fuerza de la gracia” (Navarro y Calvo, 1980: 91). Surge para el drama moral del cristianismo la elección entre el bien y el mal. El ser humano es libre para aceptar la misión del cristianismo, el ser humano es libre para salvarse o condenarse. Luego, “el bien” descansa siempre en la voluntad humana. Sin embargo, el cristianismo afirma que el ser humano nace con El Pecado Original, una suerte de mal genético. Esta certidumbre unida al *mea culpa* por sus pecados de juventud (especialmente pecados contra el sexto mandamiento) que manifiesta en su obra *Las Confesiones*, impregnan los estudios de Agustín de Hipona de un “pesimismo antropológico” (Monclús: 2011:161), hasta hoy reconocibles en el documento didáctico de la moral: *El Catecismo* de la iglesia católica publicado en 1997 y en vigencia y estudio.

**418** Como consecuencia del pecado original, la naturaleza humana quedó debilitada en sus fuerzas, sometida a la ignorancia, al sufrimiento y al dominio de la muerte, e inclinada al pecado (inclinación llamada "concupiscencia").

**419** «Mantenemos, pues, siguiendo el Concilio de Trento, que el pecado original se transmite, juntamente con la naturaleza



humana, "por propagación, no por imitación" y que "se halla como propio en cada uno"» (Pablo VI, *Credo del pueblo de Dios*).

**420** La victoria sobre el pecado obtenida por Cristo nos ha dado bienes mejores que los que nos quitó el pecado: "Donde abundó el pecado, sobreabundó la gracia" (Rm 5,20).

**421** "Los fieles cristianos creen que el mundo [...] ha sido creado y conservado por el amor del Creador, colocado ciertamente bajo la esclavitud del pecado, pero liberado por Cristo crucificado y resucitado, una vez que fue quebrantado el poder del Maligno..".<sup>4</sup>

Ello implicará que en la pedagogía cristiana prime la culpa como consecuencia de un pecado genético u original llegando a convertirse, como veremos en el siguiente epígrafe, en herramienta didáctica para fortalecer a lo largo de su historia en contenidos y en métodos, el forjado de la voluntad como instrumento de la fe, fe al servicio de los dogmas que son necesarios para la salvación: "en ningún otro hay salvación; porque no hay otro nombre bajo el cielo, dado a los hombres, en que podamos ser salvos." (Hechos, 4:12). Inevitablemente ello supone la exclusión de los que no creyentes. La educación moral cristiana es excluyente con quienes no se avengan a la doctrina bíblica y al magisterio "verdadero" de Cristo, que ha de profesarse para poder pertenecer: "Jesús dijo, "Yo soy la luz del mundo. Quien me sigue a mí no va a andar por la oscuridad" (Juan, 8:12).

Esta idea de salvación es desposada con el dogma y ambos salvaguardados por la Institución y la curia eclesiástica: "*Extra Ecclesiam nulla salus* (fuera de la iglesia no hay salvación)"; y

---

<sup>4</sup> Librería Vaticana. Catecismo de la Iglesia católica, Compendio, Documentos del concilio Vaticano segundo. (1997). Ver Web: [http://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/p1s2c1p7\\_sp.html#top](http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p1s2c1p7_sp.html#top)

explicada y fundada en una razón sierva de la fe será, la constante de la educación moral cristiana desde la Patrística hasta nuestros días, fundamentalmente a través los extensos y prolijos estudios de la escolástica.

Y, sin embargo, del exacto conocimiento de la verdad de Dios depende la total salvación del hombre, pues en Dios está la salvación. Así pues, para que la salvación llegara a los hombres de forma más fácil y segura, fue necesario que los hombres fueran instruidos acerca de lo divino, por revelación divina. Por todo ello se deduce la necesidad de que, además de las materias filosóficas, resultado de la razón, hubiera una doctrina sagrada, resultado de la revelación. (Tomás de Aquino citado por Martorell, 2001: 85-86).

Santo Tomás o Tomás de Aquino, que según Bertrand Russell en su *Historia de la filosofía* de 1934, (2005:500) dice: “es el más grande de los filósofos escolásticos. En todas las instituciones que enseñan filosofía su sistema se enseña como único verdadero (...) no es solamente de interés histórico sino que representa una influencia viva”. Tal es el reconocimiento y vigencia de su obra que al día de hoy es el patrón de las universidades en España.

Tanto las enseñanzas de Agustín de Hipona como de Tomás de Aquino tienen su motivación última en intentar demostrar la verdad de los dogmas. Recurrieron, como hemos visto, a la filosofía griega y adaptaron su metodología racional para predicar y manifestar la verdad cristiana. Al extremo que en nuestra lengua se han creado incluso expresiones sinonímicas entre ambas palabras “verdad” y “razón”. “Tener razón” frente a un asunto es lo mismo que “estar en posesión de la verdad”. O cuando a alguien, después de argumentar un asunto, se le responde: “es verdad” o “tiene razón” o cuando razón y verdad se santifican en la figura cristiana: “tiene más razón que un santo”, se está reconociendo lo mismo. Esta equivalencia semántica

en nuestra cultura ha identificado también creencias y opiniones religiosas como verdaderas y, a través de un razonamiento que se inicia en el dogma, justificado con la mayor tranquilidad de Conciencia o buena conciencia (ver *Ética Hellingeriana de la Conciencia* *pág.* 293), muchas acciones portadoras de exclusión y violencia. Pueden servir tres documentados ejemplos por cualquier manual de nuestra historia:

- Las cruzadas europeas, entre los siglos XI y XII

Así hasta ocho Cruzadas que, además de sus características conocidas, tuvieron otra no menos importante, en la de consolidar la conciencia de los cristianos y en sus dirigentes religiosos el recurso a la muerte como un arma frente a lo no cristiano, sin el más mínimo escrúpulo por el hecho de que así se estaba violando un mandamiento sagrado. (Monclús, 2011: 204).

- Los pogromos contra los judíos en los distintos reinos cristianos desde el Medioevo hasta la era contemporánea.

Streincher afirmó en Nuremberg que si él tenía que compadecer ante el tribunal para responder de su aportación al asesinato masivo de judíos, entonces Lutero -padre de la tradición antisemita luterana, cuyo propio antisemitismo procedía del catolicismo, y que cuatro siglos después de su muerte seguía inspirando a la gente, sobre todo en Alemania, a sentir aversión hacia los judíos y a querer eliminarlos- debería estar hombro con hombro junto a él (Goldhagen, 2002:183). (Ibíd.:306).

- La forzosa evangelización de los autóctonos en colonias americanas, africanas y asiáticas.

...como ejecución del principio político-religioso cristiano de la expansión de la evangelización por todo el mundo, no fueron exclusivas del Renacimiento. Al contrario, se repiten en la historia moderna y contemporánea, y para no extender este punto, solo apuntaremos la unión radical entre los nacionalcristianismos neocoloniales en África. Episodios

como el del católico rey belga Leopoldo II muestran a la vez el envío de varias órdenes misioneras junto al exterminio millonario de la población. Católicos, anglicanos protestantes en África y Asia, siguieron la misma ruta. (Ibíd., 309).

Bertrand Russell hace una reflexión interesante a la sazón de esta teología del dogma salvífico o de la reprobación para el ámbito de la educación moral y en valores. Aporta una explicación más de por qué en la herencia de origen judeocristiano no se hace redundante el término “para la Paz” modificando a “Educación” sino muy necesario: “La doctrina cristiana y la judía, por otra parte, concibieron el otro Mundo no como metafísicamente diferente de este mundo sino en el futuro, cuando los virtuosos gozasen de la gloria eterna y los malvados sufriesen eternos tormentos. Este credo incorporó la psicología de la venganza,...” (Russell, 2005:356), y del futuro como ideal objeto del presente. Ambos componentes, tanto la idea de venganza como la primacía del tiempo futuro, son contrarias a la construcción de una convivencia pacífica en el tiempo en que vivimos y educamos: el presente.

Válganos como muestra las declaraciones del teólogo suizo Hans Küng que ilustra el diario *El faro de Vigo* (30/01/2011) con motivo de la concesión del doctorado Honoris Causa por la UNED.

Küng se refiere a una especie de desliz que pudo tener el Vaticano II cuando en uno de sus documentos (la Constitución "Lumen Gentium", Luz de las gentes) afirma que la Iglesia de Cristo "subsiste" en la Iglesia católica. ¿Por qué el término subsiste y no directamente la Iglesia de Cristo "es" la Iglesia católica? La propia Santa Sede, urgida por sectores tradicionalistas críticos con el Concilio, tuvo que aclararlo en 2007, mediante una declaración del dicasterio para la Doctrina de la Fe. "La verdadera razón por la cual ha sido usado subsiste en que expresa más claramente el hecho de que fuera de la Iglesia se encuentran muchos elementos de santificación y de verdad que, como dones propios de la Iglesia de Cristo, inducen hacia

la unidad católica" Es decir, que la Iglesia católica sigue sosteniendo el dogma que por primera vez formuló en el siglo III Cipriano de Cartago: "*Extra ecclesiam salus non est*", y que definió definitivamente el papa Bonifacio VIII, en el año 1302: "Es absolutamente necesario para la salvación de toda criatura humana que esté sujeta al Romano Pontífice".

O el caso de excomunión del cura Hidalgo (Miguel Hidalgo de Costilla), considerado por los mejicanos como padre de la patria.

Por la autoridad de Dios Todopoderoso, el Padre, Hijo y Espíritu Santo (...) Ojalá que el Cristo de la Santa Virgen lo condene. Ojalá que todos los santos desde el principio del mundo y todas las edades, quienes se hallan ser los amados de Dios lo condenen; y ojalá que los cielos y la tierra y todas las cosas que hay en ellos, lo condenen. (...) Que sea condenado donde quiera que esté, en la casa o en el campo: en los caminos o en las veredas; en las selvas o en el agua, o aún en la iglesia. Que sea maldito en el vivir y en el morir; Que el Hijo del Dios viviente, con toda la gloria de su majestad, lo maldiga, y que el cielo con todos los poderes que hay en él se subleven contra él, lo maldigan y lo condenen." "Amén. ¡Así sea! Amén"<sup>5</sup>.

Y los seculares casos de los filósofos y teólogos que desde hace siglos permanecen en el registro de excomulgados del Vaticano:

Marsilio de Padua y Guillermo de Ockham pusieron en entredicho el sometimiento de la razón a la fe, cuestionaron el poder temporal de la Iglesia y plantearon la separación radical entre ambos poderes. El laicismo que se pretende en la actualidad sería incomprensible sin las aportaciones de ambos, sobre todo de Marsilio (...) El detalle no es baladí. Ambos terminarían excomulgados por el papado. Si no los llevaron a la hoguera, fue porque lograron escaparse de sus perseguidores<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> La Excomunión de Miguel Hidalgo y Costilla:  
<http://www.tlahui.com/politic/politi00/politi10/mx10-17.htm>. [Consultado 22/02/2011]

<sup>6</sup> Moreno, V (2010). Pensadores excomulgados. Ver Web:  
<http://www.nuevatribuna.es/opinion/victor-moreno/2010-11-15/pensadores-excomulgados/2011031114070401421.html>

Si repasamos la historia política de Europa desde el Medioevo veremos que durante siglos y hasta finales del XVIII (1789), caso de Francia, o, bien entrado el siglo XIX y primera mitad del XX, una mayoría de sus gobiernos eran de base teocrática, incluso hasta el último tercio del XX (1978), caso de España, que con la dictadura de Francisco Franco era confesionalmente “católica, apostólica y romana”. Ello ha impregnado la educación, la cultura y la sociedad durante centurias y enraizando no únicamente en las educaciones morales derivadas del cristianismo en occidente hasta nuestros días, sino que se ha mestizado y reproducido en prácticas educativas laicas e incluso no creyentes o ateas (caso de los sistemas educativos de los países comunistas). Si a eso unimos que Europa ha sido la gran exportadora de estas herencias educativas al continente americano, tenemos como resultado las bases de la moral educativa en Occidente, entendiendo por Occidente en este estudio: Europa, América y Australia, excluyendo de las dos últimas las tradiciones morales indígenas.

### **C) Algunas conclusiones de la herencia greco-romana y judío-cristiana en la educación moral en Occidente**

Siguiendo con el principio de responsabilidad personal que una praxis educativa para la paz debe conllevar y después de las referidas lecturas y las reflexiones que estas me han motivado, he llegado a algunas conclusiones, que asumo como propias y que considero pertinentes exponer para contextualizar de manera más comprensible la educación moral en occidente, y asimismo la persistencia de lo que considero como ciertos atavismos que hoy no permiten que el sujeto sintáctico “Educación necesite seguir llevando el complemento de finalidad “para la paz”. Lo hago sin ningún ánimo de juicio, mas sí de mostrar e implicarme con aquellas que percibo como debilidades y anacronías educativas que pueden y deben ser mejoradas. Como lo son aquellas pedagogías que nos han configurado y configuran en un etnocentrismo y etnocristianismo

excluyentes, que a mi modo de ver todavía dificulta el fin último de la educación el mantenimiento de la paz. Paz parte tiene que ver con el primigenio mensaje evangélico amar al prójimo como a uno mismo, incluyendo al ajeno discrepante.

He agrupado las conclusiones bajo tres epígrafes. El primero: *Cambio conceptual: de una Educación para la paz a una Educación pacificadora*, hace referencia a la necesidad de realizar un cambio semántico que instale el concepto de *Educación para la paz* más propositivo y de futuro por el de *Educación pacificadora* de mayor acción y significación en el presente. El segundo: *Herencias excluidas o pedagogías heredadas de la sombra*, refiere las herencias pedagógicas que han operado desde la sombra en nuestros sistemas educativos y, por no reconocidas, han influido y siguen influyendo en parte del currículum oculto, induciendo directamente en la educación moral en Occidente. Y, en tercer y último lugar, las *Herencias incluidas o pedagogías reconocidas*, aquellos legados educativos explícitos que interfieren, o no, palmariamente en nuestra educación moral.

- **C.1) -Cambio conceptual: de una Educación para la Paz a una Educación pacificadora**

El significado literal del concepto *Educación para la Paz* nos informa de que es una paz proyecto, intención, aspiración que implica necesariamente futuro dado por el complemento del nombre con la preposición “para”, pero cuya intencionalidad implícita es de una paz construida en el presente. Un presente, cuyo efecto psicológico, al estar ligado y administrado por la partícula propositiva “para”, depende del albedrío futuro cuyo valor y fuerza transformadora está por venir, lo que comporta una sensación de incertidumbre e inseguridad que restan confianza, impulso y resolución a las acciones y actitudes del educador/a,

justamente porque el futuro es una posible potencia, donde la fuerza del presente puede decelerarse o diluirse.

Sin embargo, sintamos cómo opera en nuestro interior la semántica en términos como *Educación en la Paz* o *Educación pacificadora*. Tomamos el segundo y percibimos que dota a *Paz* de una funcionalidad psicológica y emocional distintas. En primer lugar, no es “para” es “ahora”, no hay ningún semantema que indique tiempo futuro, es una acción en el presente y su fonética suena a ahora: *pacífica* + *ahora* → *pacificadora* y es que el sufijo *dora* del latín significa la que hace o proporciona... En segundo lugar, el sustantivo *paz*, que es un concepto, un contenido, una cognición pero desprovista de acción, se convierte en un adjetivo que modifica directamente la Educación, a la acción de educar. **Educación pacificadora** me parece un término más feliz y preciso, porque *pacificadora* se convierte en un complemento que actúa directamente sobre la *paz*. *Una educación que es pacificadora*, actúa modifica directamente aquí y ahora, en el presente, al sustantivo *educación*, semánticamente en el mismo instante que el/la docente acomete el acto de educar.

Recordemos que en inglés el término no es *Education for peace* sino *Peace education*, que sería algo así como educación pacífica o pacificadora.

Y etimológicamente el sufijo latino *dora*, *doro* significan *profesión*, *persona que realiza una cosa*; *pacificadora*, sería la personificación de la paz desarrollándose a sí misma, desde la acción educativa. En su origen griego *dora*, *doro*, significan, *presente*, *regalo*, *don*; luego *pacificadora*, sería el presente de la paz, el don de la paz.



La adopción de esta propositiva terminología latina tiene, a mi modo de ver, más con nuestra idiosincrasia histórica, que perpetuó nuestra guerra civil en el corazón de las dos Españas en los años de dictadura, excluyendo a los vencidos. Por ello las primeras manifestaciones y movimientos educativos pacifistas se proyectaban hacia el futuro: *para la paz*, es decir hasta que todas las distintas y plurales Españas se incluyeran.

No olvidemos que el camino del futuro sólo se hace en cada paso del presente, el fruto ulterior es la suma de los crecimientos cotidianos del árbol. La ansiada paz, que me mueve y nos mueve a educar para el presente y el futuro, no es posible sin la suma de las educaciones o acciones pacificadoras cotidianas en nuestras aulas.

Por ello y por el reconocimiento y gratitud al término *para la paz* que representa todo un movimiento educativo que ha aportado tanto buen hacer en la mejora educativa en España, y en mí misma como pedagoga, y a los excelentes profesionales y colegas que han investigado, reflexionado y trabajado en las aulas y en los ámbitos informales y no formales, por todo ello mantendré de ahora en adelante en este estudio *Educación para la Paz y pacificadora* (EpP y pacificadora). Praxis que deberá actuar en la mayoría de las Pedagogías que seguidamente paso a exponer y requieren, primero, de un reconocimiento y de una aceptación para su renovación y/o transformación o un reciclaje pacífico y pacificador.

- **C.2)- Herencias excluidas o pedagogías heredadas de la sombra**

La fusión de nuestra herencia clásica greco-romana con el legado judaico-cristiano han forjado unos modelos educativos o pedagogías presentes, todavía, en el consciente o inconsciente de la

mayoría de los sistemas educativos de las sociedades occidentales generando una suerte de *sombra*, lo que me ha parecido propio llamar **pedagogías heredadas de la sombra**, de acuerdo a la teoría de G.C. Jung, (citado por Calo Iglesias):

La sombra del “yo” constituye todo aquello que la persona no quiere saber de sí misma porque hiere su orgullo, va contra su falsa autoimagen o contra el prestigio de la máscara que lleva puesta (...) *La sombra personal consiste en los rasgos inaceptables para el ego que no concuerdan con la imagen que pretendemos demostrar conscientemente al mundo. La sombra es aquello en lo que tememos convertirnos si abandonamos toda defensa o control (...)* Porque la negación de nuestro lado oscuro degenera en violentas proyecciones contra otras personas. Las neurosis, manías persecutorias, reacciones violentas, envidias..., son proyecciones. Nuestra paranoia hostil busca chivos expiatorios. En este “humus” de negaciones y proyecciones crece la figura del enemigo. (Iglesias, 1999:76).

Las siguientes pedagogías formarían parte de esa sombra que el poder de la iglesia (“yo” al que alude Jung), hermanado con el poder político, han fraguado y practicado, manteniendo, las más de las veces, el discurso contrario. Al negar sus lacras o sombras, la sombra ha permanecido y permanece y, como todo lo existente y vivo, busca su espacio para poder realizar su función, se manifiesta. *Lo que rechazas te somete, lo que aceptas te transforma*, dice un proverbio del budismo tibetano.

Quiere este espacio reflexivo, a modo de colofón, dar un reconocimiento de esa sombra de nuestra tradición educativa moral clásica y judeo-cristiana en Occidente, con el ánimo de aportar, no de juzgar, para transformar lo que pueda ser transformado. “Porque la sombra es ambivalente. Cuando una persona se interna en su propia oscuridad y la acepta, puede

activar energías creadoras y encontrar valiosos tesoros de autoconocimiento. La propia sombra es iluminadora.” (Ibíd.).

Si bien, algunas de estas *pedagogías de la sombra* que seguidamente se refieren, se podrían decir *equifinales* (siguiendo los principios de la Teoría General de Sistemas que veremos en el capítulo III). Es decir, no son ni mucho menos comunes sólo a las sociedades herederas del clasicismo y el judeocristianismo, sino que también se manifiestan de diversas formas en la red de culturas planetarias. Pero como en éstas no me he emocionado, ni las he aprehendido en mi proceso de enculturación. Las dejo para quienes tengan el conocimiento que da la vivencia educativa.

Al lado de la sombra está la luz y viceversa y toda luz proyecta una sombra. Estas son, a mi modo de ver, las sombras alargadas que hasta aquí y ahora han proyectado las luces de los cirios del poder de la educación institucional eclesial y política, y que deben iluminarse para ser reconocidas y transformadas.

1. Una **pedagogía “ecoclasta”**. El antropocentrismo greco-romano sumado al *dominio mundi* bíblico ha madurado una actitud que me he permitido nominar “ecoclasta”, transmitida formal e informalmente. La creencia, amparada por la razón clásica y el mandato del Génesis bíblico, han dado al ser humano un bendecido convencimiento de que está por encima de su propio ecosistema, es más, que éste está para ser transformado y dominado de acuerdo con sus exclusivas necesidades y deseos.

Los seres humanos se olvidan con toda comodidad en sus enseñanzas artísticas, científicas y en sus libros de texto de que como afirma Leonardo Boff.

Todos los seres vivos están juntos, la profunda unidad sagrada de la vida. El ser humano rompe eso, se aleja y se relaciona bajo la forma de agresión, la dominación y el sometimiento: *dominio mundi*, mediante instrumentos de tecno-ciencia. Esa actitud de no sentirse parte de la Tierra, esa actitud de agresión, está en la base de la crisis ecológica. (Boff, 2000:22).

La transversalidad de la educación ambiental en la educación española, en una buena parte Europa y la gran mayoría de los países de Latinoamérica y está aún pendiente de superar la etapa de declaración de intenciones en epígrafes de convenios y tendencias formativas en los sistemas educativos. Y pasar a la realmente educativa en fondo y forma, de obligado cumplimiento, de la mano de una actitud cultural que vuelva “a un tipo de desarrollo que se hace con la naturaleza y no contra ella, a través de una profunda sinergia, una colaboración entre el ser humano y su entorno para que pueda tener un horizonte de esperanza.” (Ibíd.:23).

2. Una **pedagogía de los ideales** que sitúa la verdad, lo auténticamente real, en un mundo que habita fuera de nuestro cuerpo, de nuestra parte física sensitiva y tangible, cuyas imágenes supra humanas, super humanas y extra humanas pueblan de forma inalcanzable nuestra mente. Actuando desde la influyente pedagogía Kantiana, y al maridarse con la *pedagogía del modelaje perfecto* (ver epígrafe 13), producirá ídolos paradigmáticos, encarnadores de un conjunto de ideales y creencias. Una suerte de líder al

que se debe profesar fervor y sumisión junto a sus mandatos morales tintos de divinidad, luego incontestables: el Papa es un ídolo para los católicos, los monarcas y emperadores absolutos lo fueron para sus pueblos.

Ello se ejemplificará occidentalmente en otras doctrinas morales apartadas o autoexcluidas del cristianismo con sus irrefutables líderes totalitarios, imperiales como Napoleón; autocráticos como en el nazismo de Adolfo Hitler o en los regímenes comunistas de Stalin o Tito. En definitiva, el conjunto de ideales y creencias ha estado y sigue estando por encima del ser humano, por eso no nos es extraño que una persona maltrate e incluso mate a otra u otras por un puñado de imágenes y creencias que hemos dado en llamar altos ideales o moralmente superiores.”Por ejemplo, los soldados alemanes en la Primera y Segunda Guerra Mundial, en la hebilla de su cinturón tenían el lema ‘Dios con nosotros’. Realmente lo habían puesto allí. Incluso bajo Hitler lo llevaban así. Pero exactamente con la misma idea, también los otros fueron a la guerra, pensando que Dios estaba de su lado” (Hellinger 2003:121).

Las implicaciones educativas de esta *Pedagogía de los ideales* además de atizar el maniqueísmo que veremos en el punto 7, serán el fomento de la dependencia y el proselitismo en el individuo y el grupo; y un *Miedo a la libertad* (Erich Fromm, 1941), a la autonomía (Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 1997). En definitiva al libre pensamiento que trascienda los corsés de las ideas que han manipulado tantas voluntades para servir a estos o aquellos “verdaderos ideales”.

Educando para el yo ideal no puede construir ni fomentar la autoestima y menos la estima del otro/a. La estima se construye sobre las realidades de carne y hueso, amables y defectuosas, propias primero y ajenas después. “El amor al prójimo como a uno mismo”, sigue siendo uno de los objetivos más mencionados y buscados por los planes educativos de diversos y numerosos países. Es decir, la inclusión de lo que uno es, con su luz y su averno, para poder mirar al otro ser humano del mismo modo, con su repelente faz y su noble faz.

3. Una **pedagogía contra el cuerpo**. Al poner el acento en la mente-razón-alma y las ideas como el verdadero espacio humano para alcanzar la verdad, el cuerpo queda postergado.

Surge una dicotomía, una dialéctica y el ser humano queda dividido. El cuerpo queda excluido como vehículo de verdadero conocimiento, llegando a su máximo exponente con el racionalismo del siglo XVII de Pascal, Leibniz, Spinoza y Descartes, que llega a dudar de toda información que no sea la pensada (*Cogito, ergo sum*). Poéticamente el literato y sacerdote Lope de Vega lo expresa así en estos bellos versos:

ni estoy mal ni bien conmigo,  
mas dice mi entendimiento  
que un hombre que todo es alma  
está cautivo en su cuerpo.

Tenemos así una *pedagogía contra el cuerpo* cuya proyección ha sido y sigue siendo la exclusión del sexo como dimensión instintiva, relacional, de comunicación vital,

afectiva y de gozo. Concediéndole como buena únicamente la dimensión procreadora. Se construyen así los pecados llamados de lujuria y fornicación que el *Catecismo* de la Iglesia Católica define:

*2351 La lujuria es un deseo o un goce desordenados del placer venéreo. El placer sexual es moralmente desordenado cuando es buscado por sí mismo, separado de las finalidades de procreación y de unión.*

*2353 La fornicación es la unión carnal entre un hombre y una mujer fuera del matrimonio. Es gravemente contraria a la dignidad de las personas y de la sexualidad humana, naturalmente ordenada al bien de los esposos, así como a la generación y educación de los hijos. (o.c.).*

Así el cuerpo es concebido y mostrado educativamente como un mal consejero, engañoso en sus percepciones y un vehículo más cercano al pecado y a la culpa que al disfrute vital. Extremo que fue exportado al nuevo mundo y que llevó al poeta Walt Whitman a responder con un buen número de poemas del libro *Canto a mí mismo*:

*Instinto, instinto, instinto,  
Siempre el instinto procreando el mundo.  
Surgen en la sombra los iguales, opuestos y  
complementarios, siempre sustancia y crecimiento,  
siempre sexo, [...]  
Limpia u tierna es mi alma., y limpio y tierno es todo lo que  
no es mi alma,  
No discuto, me callo, y voy a bañarme para admirar mi  
cuerpo  
Hermoso es cada uno de mis órganos y de mis atributos, y  
los de todo hombre bello y sano,  
Ni una pulgada de mi cuerpo es despreciable, y ni una  
debe ser menos conocida que las otras.*

Consecuentemente la educación sexual sigue siendo una mala adjetivación o tema tabú en educación, sin darnos cuenta del verdadero orden biológico y social. Porque todo ser humano puede afirmar que viene de un acto sexual, no así igualmente de un acto de amor.

Asimismo de este no reconocimiento y honra a su imprescindible función instintiva y placentera biosocial se proyecta relacionalmente de forma desnaturaliza o patológica. Así mismo todas aquellas materias y enseñanzas relacionadas con el cuidado y la salud del cuerpo como un ecosistema que es igualmente orgánico, psíquico, emocional y espiritual aún deben llegar a nuestras escuelas porque, como señala Frei Betto: “Una persona es su cuerpo. Vive cuando lo alimenta y hace de él una expresión del amor, generando nuevos cuerpos. Muerto el cuerpo, desaparece la persona.” (Betto, 2004:259).

4- Una **Pedagogía de la culpa**. Nacemos con el pecado original, llegamos al mundo culpables, y el castigo compensatorio es la expulsión de la felicidad y la bondad eterna del paraíso, sólo recuperable con el bautismo cristiano. De nuevo la separación y marginación de los no bautizados o de los no militantes del cristianismo que, además, siguen siendo culpables, luego susceptibles de ser castigados, o lo que es lo mismo de convertirse en chivos espiatorios, porque “es difícil soportar sentirse culpables, ser culpable. Lo que más nos gustaría es descargar la culpa en otros para así evadir la responsabilidad por el daño causado” (Hellinger, 2008:11).



Como la génesis de ese pecado original era mítica y a todas luces injusta (la desobediencia de Adán y Eva, nuestros primeros padres), la compensación en la educación moral tradicional también lo ha sido; bien se ha buscado el autocastigo bien el castigo del prójimo que debía expiar nuestras culpas.

Esa sombra podría iluminarse con una pedagogía de la culpa responsable que repare y compense el daño desde la comprensión y empatía con el dañado.

Cuando alguien cometió algo con otra persona y después lo expía, ¿qué hace en realidad? Comete algo consigo mismo. Y esto ¿en qué ayuda al otro? Solamente lo hacemos para nosotros mismos (...) Donde uno intenta reparar, tiene que mirar a los ojos al otro, para que uno mismo se pueda sentir bien de nuevo. En Viena me contaron que alguien que se ocupa de delincuentes jóvenes, los acompañan a encontrarse con aquellos a quienes dañaron. Por ejemplo: un chico que le ha robado el bolso a una señora mayor, en el que lleva todos sus ahorros. Este hombre acompaña al chico delincuente a encontrarse con esta señora y la tiene que mirar y ver lo pobre que es y después decirle: "lo siento". Después le pregunta a la mujer que puede hacer por ella (...) ¿Eso es expiación? No, no es expiación, es una reparación. (Hellinger y Bolzmann 2003:127).

5- Una **pedagogía del amor electivo**. El amor a Dios y al prójimo como a uno mismo es en la práctica, el amor al otro admitido por la institución eclesial al bendecido, al converso, no al diverso. El amor entre cristianos y, con frecuencia, negado o discriminado para el no creyente, dado que el creyente está del lado del amor de Dios y el no creyente del lado del pecado y de la culpa. Se fomenta así un modelo educativo de segregación religiosa y etnocéntrico y una didáctica maniquea, esto es, nuestras costumbres,

acciones, ritos y liturgia son los buenos y mejores. De modo y manera que la educación ha sido aristocrática y clasista, amando sólo a los que formaban parte de los definidos por las instituciones educativas como los mejores (aristos) y excluyendo a los no creyentes o pobres.

Una educación digna para todos aún es una asignatura pendiente en todos los sistemas educativos, por ello es necesario plantearnos cómo una educación inclusiva puede contribuir a los “Objetivos del milenio y a Políticas de cohesión educativa” (UNESCO, Dakar, 2000: 4).

**6- Una pedagogía de la exclusión.** El amor electivo y la exclusión del disconforme u opositor al dogma de la Santa madre iglesia ha fructificando en diversas didácticas excluyentes. La educación cristiana ha menoscabado, violentado, excomulgado, matado, a quienes no han profesado su doctrina o la han contradicho. Los efectos han sido la fragmentación de las sociedades y los pueblos, el dolor y la marginación de los diferentes.

Que la educación sea realmente inclusiva va a depender de que todas las instituciones y los responsables educativos lo sean y lo seamos, con lo antagónico y con lo multicultural, y con la diversidad en nuestras aulas, porque como escribe Bert Hellinger:

Todo ser humano es igual a mí, siente como yo, ama como yo, necesita algo como yo, se angustia como yo. Fue un niño como yo, tiene un padre y una madre como yo, les tiene apego como yo, debe hacerse valer como yo. Al igual que yo está expuesto a su entorno, su origen, sus posibilidades, sus limitaciones. Y tiene que luchar por su supervivencia, quizá combatiendo incluso contra mí. También en este

sentido somos iguales el uno al otro. (Hellinger, B., 2007: 207).

Porque el concepto-objetivo del siglo XXI en educación en las políticas nacionales e internacionales es la **inclusión**. Así se muestra la UNESCO (2012)<sup>7</sup>:

La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.

Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

La inclusión es también la base generadora de la actual ley española de educación LOE (2006) (Ley Orgánica de la Educación) en su preámbulo: “el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales”.

7- Una **pedagogía etnocéntrica**. La herencia y creencia judaica de ser el pueblo elegido, “...he visto la aflicción de mi pueblo que está en Egipto, y he oído su clamor a causa de sus exatores; pues he conocido sus angustias, y he descendido para librarlos de la mano de los egipcios” (*Éxodo 3, 1-6. 9-12*), junto a las didácticas de la *Pedagogía de la exclusión y del Amor electivo*, han fomentado la creencia de que unos grupos humanos, pueblos, razas o naciones

---

<sup>7</sup> UNESCO (2012). Ver Web: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

son los bendecidos, son los buenos frente a los otros grupos humanos que están fuera de la elección y la bendición, son los extraños, extranjeros, foráneos y barbaros y por tanto fácilmente convertibles en chivos expiatorios o enemigos cuando las circunstancias de los elegidos y, por tanto, poseedores de la verdad, lo considerasen provechoso.

La educación ha reforzado esta Doctrina ofreciendo una iconografía y unos contenidos que mostraban al otro como ignorante y/o mentecato, en el mejor de los casos, y por ello ha de ser atraído y evangelizado en el mejor de los casos o tratado como enemigo en el peor; por eso es lícito y bueno combatirlo.

Otro de los retos de la pedagogía del siglo XXI es iluminar el etnocentrismo desenmascarando los conjuntos de creencias tanto religiosas, filosóficas, psicológicas y políticas que nos separan y nos enfrentan a otros seres humanos.

Mirar al mundo de forma sistémica nos muestra que realmente somos iguales porque vivimos en interrelación e interdependencia y el verdadero mandato no es religioso, sino biológico y es el sostenimiento de la vida en una tierra, que es plural biológica y culturalmente porque "...hay que reconocer que las diferentes familias son todas buenas y todas las culturas también; son todas formas de existencia y de realizaciones humanas y es muy importante que el maestro respete esto en cada caso". (Hellinger, citado por Travest, 2001:113).

8- Una **pedagogía maniquea**. La exclusión o desdén con los no creyentes frente a la estima de los creyentes, ha curtido un maniqueísmo que, en su expresión juzgadora ha separado a ellos de nosotros; sus creencias y las nuestras, sus actos y los nuestros, su cultura y la nuestra, el cielo y el

infierno, los buenos y los malos llevando no en pocas ocasiones a enfrentamientos civiles en la historia de Europa y América. El *estás conmigo o contra mí*. Iluminar esta sombra desde una pedagogía de la igualdad de los seres humanos como acabamos de leer con Bert Hellinger, porque también según sus palabras “La paz une aquello que había estado separado. Por eso la paz es un movimiento de reconocimiento mutuo.” (Hellinger, 2007:53).

9- Una **Pedagogía del miedo** generada por la fe en una condena infinita de sufrimiento físico, psíquico y moral en una vida eterna pos terrenal. Y terrenalmente fomentada por el manejo del instinto de supervivencia a través de la construcción de imágenes de enemigos terribles y aniquiladores. Ambas afirmaciones han hecho del miedo la más poderosa metodología de dominio para conseguir implantar las morales totalitarias políticas, religiosas o ateas.

El miedo es una emoción básica al servicio de la conservación del ser humano como especie que, irracionalizada y exagerada, puede ser un instrumento de sometimiento para manipular a otros de acuerdo a los fines de estos. A cambio estos, les venden su seguridad y protección a los amedrentados por la imagen previamente construida del enemigo. Frecuentemente los dogmatismos han instrumentalizado el miedo, previamente fomentado, como arma eficaz contra los disidentes o extranjeros. Y en peor caso como arma de guerra santa.

Una educación emocional, que reconozca e incluya el miedo como emoción básica de todo ser humano y común a todos los pueblos del orbe, nos permitiría empatizar y comprender

que es mucho más lo que nos une a los pueblos de la tierra, por diferentes que seamos, que lo que nos separa.

Parafraseando a John Fitzgerald Kennedy: *porque si a todos nos duele nuestro país, nuestros padres y amigos, si a todos nos duelen nuestros hijos ¿cómo no habremos de entendernos?*

A mi modo de ver, va siendo hora de que los verbos en infinitivo y desiderativos, al formular los objetivos educativos, dejen de estar copados por el campo semántico de la cognición y vayan dejando también paso al emocional: *sentir, conmover, apreciar, afectarse, empatizar, simpatizar...*, *que los alumnos se familiaricen con sus emociones predominantes para regularlas, que el alum-nado empatices con el campo emocional del otro...* (Sánchez Alba, 2010:145).

10- Una **pedagogía del dogma**. La educación al servicio del dogma ofrecía y ofrece el antídoto al miedo en la seguridad de la fe o la creencia en la ortodoxia, que es donde está la salvación y felicidad eterna y, en vida, en la protección de la iglesia que es una madre “La santa Madre Iglesia” poseedora de la palabra de dios junto sus patriarcas o, dirigentes políticos o totalitarios partidos. De suerte que todo aquel o aquellos quienes pudieran poner en peligro la seguridad de salvación del fiel o creyente era visto como peligroso llegando, a veces, a una respuesta de rechazo de este hacia aquel y que, hábilmente manejada por los poseedores de la “Verdad” salvífica, pueden llegar a extremos en guerras de creencias, como las cruzadas del Medioevo, la cruzada de la Guerra Civil española de 1936 o la del presidente George Bush en el 2001. O a los tormentos y eliminación del infiel o perjuro en el caso de la Inquisición y, hace pocos lustros, las torturas y desapariciones en las dictaduras de los setenta y ochenta en Latinoamérica. El

ecumenismo aún es el objetivo de las educaciones “Ortodoxas” y que deberá iluminar al dogmatismo.

*Todas las verdades aguardan en todas las cosas... Ni la lógica ni los sermones convencen, la humedad de la noche me penetra con más intensidad. (Sólo lo que por sí mismo es evidente a cualquier hombre o cualquier mujer, es así; sólo es así lo que nadie niega.).*

Walt Whitman

11- Una **pedagogía del futuro**. El siempre futuro paraíso que nos espera, si obramos de acuerdo al dogma y al catecismo, ha configurado una educación que ha supe-  
ditado el presente, considerado como un perecedero “valle de lágrimas” que no tiene otro aliciente que el futuro bienaventurado Edén.

Esta pedagogía del futuro se ha basado en los resultados finales y en las metas predefinidas sin atender a las metas que se van haciendo al andar -“al andar se hace camino”, dice Antonio Machado-, relegando a la pedagogía del proceso, del disfrute del presente y la satisfacción de sentir, aprender y descubrir las complejidades de la vida en cada momento tal como nos recuerda Walt Whitman en *Canto a mí mismo*:

*Pero yo no hablo de principio y de fin.  
Jamás hubo otro principio que el de ahora, ni más  
juventud o vejez que las de ahora,  
Y nunca habrá otra perfección que la de ahora,  
Ni más cielo o infierno que estos de ahora.*

Por el contrario y contradiciendo los versos del poeta hemos fomentado una cultura del futuro, siempre presente en los

medios de comunicación, un valor en alza en la bolsa de las finanzas y en la educación no formal, a través de los *mass media* se vende futuro: *serás feliz, vivirás seguro, tendrás dinero, estarás delgada, te admirarán, enamorarás, disfrutarás, tendrás, conseguirás...* etc. Y así, nos desalojamos de nuestro presente, lo vendemos a un futuro prediseñado y exógeno. Los autores y autoras de vanguardia educativa, los precursores de las llamadas inteligencias emocional, espiritual y la transgeneracional y el movimiento de La pedagogía 3000, que preconizan *el ahora* como espacio de realidad, se define “una educación genuinamente del presente” (Paymal, 2010:132), hacia el siguiente paso del camino. “Todo lo que es, es ahora, sólo ahora. Todo lo que viene es y, en tanto que viene, ya es ahora. (...) Ahora, sólo ahora.” (Hellinger, 2008:129).

12- Una **pedagogía de la arrogancia**. La posesión de la Verdad absoluta ha tratado de ignorantes y apóstatas a aquellas disciplinas o tratados contrarias a esta, a la sazón, la educación moral cristiana se ha manifestado como la poseedora del conocimiento absoluto revelado por dios como ser omnisciente. Y ha llegado a condenar, torturar y desacreditar a quien intentara contradecir las ciencias de la iglesia. Los casos históricos de Giordano Bruno, de Galileo Galilei o las burlas reprobatorias a Charles Darwin, son sólo algunas pruebas de una educación endogámica y etnocéntrica que ha retrasado y en casos estancado el progreso, la evolución y la convivencia.

En la línea de la polisemia de la realidad y por ende de la verdad, que ya hemos señalado Bert Hellinger apunta (2007:56):



...hay verdades malas que influyen en la vida y en la felicidad, e incluso acaban con ellas.

Entonces, ¿Cómo manejamos nuestra verdad y la verdad de otros seres humanos? Respetamos el efecto que tienen y la cambiamos dependiendo del efecto que ejercen sobre nosotros y los demás.

¿Cómo es entonces la búsqueda de la verdad? Buscamos la que mejor esté al servicio de la vida y de la felicidad. Al servicio de nuestra vida y de la felicidad de cuantas personas sea posible.

Cuanto más se acerca una verdad a estos logros, tanto más se convierte en una verdad para todos, una verdad buena.

A nuestro modo de ver, la respuesta que se requiere es una pedagogía de la humildad que incluya las muchas verdades de las muchas culturas que nos habitan y nos socializan. Primero a nosotros mismos porque somos fruto de la fusión de las verdades de nuestros antepasados y de las relaciones interculturales de los sistemas familiares y transgeneracionales de nuestro padre y de nuestra madre e intergeneracionales de un mundo cada vez más global y diverso donde, con sólo navegar por Internet, accedemos a muchas verdades. Porque si existe una verdad absoluta es aquella que humildemente educa en la inclusión de todas las verdades dotándoles mutuo respeto y reconocimiento.

13- Una **pedagogía patriarcal**. La preponderancia de lo masculino y el acolismo a los patriarcas y profetas ha transmitido la primacía de los valores masculinos y el poder de estos frente a los femeninos. En las escuelas, entre otras, ha asignado a las maestras el rol de eco de las voces de los maestros y autoridades varones, primando la metodológica

de los estilos de estos. Esta proyección anida en el alumnado con una imagen interna de la preponderancia social e intelectual de los hombres sobre las mujeres. Consecuentemente el crecimiento de la autoimagen y la autoestima a los niños frente a la autoimagen y autoestima de las niñas es menguada todavía en nuestras escuelas.

Donde se les da a las niñas la posibilidad de elegir curriculum, estas tienden a seleccionar temas que se adecuen a su imagen cultural y no necesariamente a sus capacidades potenciales. (AA VV, Seminario de educación para la paz, 1997:25)

Las políticas educativas de igualdad y de discriminación positiva deben todavía fomentar la autoestima de las mujeres y las niñas para empoderarnos cooperativamente y co-creativamente con lo masculino sin ninguna victimización.

14- Una **pedagogía del modelaje perfecto**. Con la voluntad conseguiremos ser como Jesucristo hijo y Dios, ideal de perfección moral a seguir e imitar. Emanará de ello una moral reproductora de vidas y hechos de patriarcas, profetas, vírgenes, santos, mártires, beatos y por extensión a toda suerte de bendecidos como próceres por la institución eclesial (hagiografías, martirologios, pasiones, etc.). Y después de un entrenamiento de miles años es muy sencillo hacer extensivo el modelaje social a quien los medios de comunicación, (actuales sustitutos en el liderazgo de crear de opinión e imagen) traten como ídolo o modelos perfectos incondicionales, ya sea una estrella de la música pop, una actriz o un futbolista.

Es necesario promover programas y tiempos lectivos y extra escolares para la autonomía, la acción no dirigida y pro-activa y la creatividad moral. Y para el reconocimiento del error como instrumento didáctico base nutriente del crecimiento y el desarrollo tanto en contextos individuales como sociales.

Todos los errores son globalmente buenos, pues no hay progreso sin error. Las sociedades sin errores y las relaciones sin errores están acabadas. En ellas ya no hay desarrollo ni crecimiento. Todo lo que tiene que imponerse hacerse valer, aprender y practicar sólo alcanza el éxito por medio del error. (Hellinger, 2007:209).

15- Una **pedagogía volitiva omnipotente**. Al fomentar como virtud señera y herramienta metodológica la voluntad, más allá de la razón, para alcanzar la creencia en el dogma y por ello el camino de salvación, la voluntad ha sido la virtud pedagógica por excelencia, la voluntad lo alcanza todo. Consecuentemente el aprendizaje conceptual, memorístico y convergente han sido algunos de sus frutos. Quedando descartados la libertad individual y la educación sentimental como motor volitivo. Consiguientemente el alumnado clasificado de “débil voluntad” y frecuentemente con una inteligencia más sensitiva o dispersa y espíritu inquieto todavía suele quedar marginado dentro del sistema educativo. Atender a los distintos estilos de aprendizaje y la participación de las diversas inteligencias (Gardner, 1987) en los planes de estudio, bien pueden ayudar a incluir la diversificación de los modelos de aprendizajes.

16- Una **Pedagogía del objeto**. Los contenidos morales y creencias son más importantes que el sujeto, que el

educando. Las razones, la verdad, los ideales están por encima de las personas, su individualidad y su ética.

Entonces todavía pensaba que solamente se podía ser realmente bueno si se creía. Después vi que había profesores que no creían en absoluto ¡Y eran tan buena gente! Fue mi primer punto de inflexión importante, cuando de primeras me di cuenta: ¿por qué ideales me había dejado engañar? (...)

Ya en la primera sesión, la pregunta del instructor fue la vivencia clave para mí: ¿qué es más importante para ti, las personas o los ideales? ¿Qué sacrificarías por qué? ¿las personas por tus ideales o tus ideales por las personas? Ahí me di cuenta de que durante mi labor como misionero frecuentemente había perdido de vista a las personas. Este cocimiento fue incisivo para mí. A partir de entonces eso para mí fue el revés. (Hellinger, 2006:48,49).

Como resulta, en la escuela no hemos visto el diverso mundo sensitivo espiritual y cognitivo de nuestros alumn@s, ni la multiplicidad de sus inteligencias y el modelo/modelos a aplicar (dependiendo del paradigma educativo moral) sigue siendo en la mayoría de los casos el mismo para todos. Pareciera que casi setenta años después en que Freinet hablara de dar la palabra al niño aún no hemos podido verlo como individuos, como niños y niñas con diversas inteligencias, culturas, intereses, historias y familias y seguimos con el símil “café para todos” o, lo que es la mismo, el mismo estilo o modelo educativo para todas y todos.

La inclusión es el camino, el camino o método es incluir todas las dimensiones humanas por las que nos hacemos amorosos para con nosotros y para con los demás porque no aprendemos sólo desde el neocórtex. Somos también emoción y espíritu; creación, intuición y percepción. Incluir

estas dimensiones o educaciones es el siguiente paso, que será verdaderamente educativo dado que las meras cogniciones y datos están al alcance de nuestros alumnos en Internet y probablemente con un lenguaje más atractivo para ellos, como nativos digitales que son (**Marc Prensky** 2001), que el lenguaje, todavía reproductivo, de la escuela.

Para concluir, como ya he dicho y deseo que quede meridiano, sé que también podríamos hacer extensivas muchas de estas pedagogías a otros sistemas educativos derivados de diferentes culturas religiosas, lo sé y aunque tenga conocimientos de ellas, no son las mías, no he gozado ni sufrido sus efectos en mi vida y, desde la experiencia de mi inteligencia emocional y espiritual, no me siento autorizada para analizarlas. Además, como ya he reiterado, mi enculturación, conocimiento y campo de acción educativa es Occidente. Empero, y para terminar, sí considero interesante incluir la siguientes reflexiones: la primera es de Michael Onfray en su *Contrahistoria de la filosofía* que participa e intersecta con algunas de las anteriores pedagogías, ofreciendo una cara más psicofilosófica y postmoderna del poliedro de nuestra tradición moral y que está muy en consonancia con la segunda visión de Juddy Krisnamurty, filósofo y pedagogo de otro paradigma cultural, Oriente.

Mucho antes que Feuerbach, Lucrecio ataca la religión en su fundamento mismo, acosa lo que la constituye e ilumina las razones por las que los hombres fabrican ídolos, profesan un culto, se desentienden de sí mismos, se alienan y terminan por dejar su destino en manos de sacerdotes, del clero que, sin ninguna vergüenza, utilizan la fe y la piedad como ocasiones propicias para asegurar su dominación sobre el cuerpo y el alma y ejercer luego un real y temible poder político. Los hombres crean los dioses a su imagen hipostasiada. Partiendo de sus debilidades, estructuran fuerzas en las que depositan su confianza, para su mayor desdicha.

A partir de sus defectos, crean cualidades. Así impotentes, limitados en el tiempo y en el espacio, incapaces de saberlo todo,

ridículos beneficiarios de una prórroga entre dos nada, carcomidos por la debilidad, sometidos a una multitud de obligaciones y de necesidades, pequeños, mezquinos, atrapados en la miseria, los hombres invisten a la divinidad de las cualidades inversas: poderosa, eterna, ubicua, feliz, representa el ideal imposible. La debilidad, el temor y el miedo pueblan el cielo; la inteligencia, la razón y el saber lo evacúan” (Onfray, 2008:265 - 266).

Ni la educación, ni las religiones organizadas han sido capaces de amansar al hombre; por el contrario, han sido las responsables de las guerras, las torturas, los campos de concentración y la matanza de animales en la tierra y en el mar. La política se ha convertido en gansterismo, un grupo contra otro grupo, hay guerras económicas, hay odios personales, hay violencia. El hombre no parece aprender nada de la experiencia y el conocimiento. (Krishnamurti, 1999:30).

### Nº 1. Cuadro-resumen. Pedagogías de la sombra

(Elaboración propia)

Herencias excluidas o pedagogías heredadas de la sombra de la tradición clásica y judeocristiana	
Herencias iluminadas o reconocidas	Herencias no reconocidas o pedagogías heredadas de la sombra
1- Antropocentrismo y el <i>dominio mundi</i>	1- Una pedagogía “ecoclasta”
2- Existencia de imágenes e ideas supra humanas y super humanas, absolutas: <i>ideo centrismo</i>	2- Una pedagogía de los ideales
3- La mente-razón-alma/cuerpo son el camino de la verdad y: logo centrismo	3- Una pedagogía contra el cuerpo

4- Nacemos con el pecado original o genético	<b>4- Una pedagogía de la culpa</b>
5- El creyente está en el amor de Dios y el no creyente en el pecado	<b>5- Una pedagogía del amor electivo</b>
6- El no creyente, disconforme u opositor atentan contra la Santa Madre Iglesia, contra el partido totalitario o contra del grupo o cultura dominante	<b>6- Una pedagogía de la exclusión</b>
7- Ser el “pueblo elegido” y la creencia de estar en posesión de la “Verdad” cultural	<b>7- Una pedagogía etnocéntrica</b>
8- Existencia de buenos y malos	<b>8- Una pedagogía maniquea</b>
9- Existencia de una condena eterna y la construcción del otro como enemigo terrible y aniquilador	<b>9- Una pedagogía del miedo</b>
10- En el dogma religioso o político es donde está la salvación y seguridad trascendente o/y inmanente	<b>10- Una pedagogía del dogma</b>
11- El siempre futuro paraíso que espera y la felicidad terrena también.	<b>11- Una pedagogía del futuro</b>
12- La posesión de la Verdad absoluta	<b>12- Una pedagogía de la arrogancia</b>

13- La preponderancia de lo masculino	<b>13- Una pedagogía patriarcal</b>
14- Existen modelos de perfección moral, ideales trascendentes e immanentes a imitar para lograr el éxito eterno y contingente	<b>14- Una pedagogía del modelaje perfecto</b>
15- La voluntad todo lo alcanza	<b>15- Una pedagogía volitiva omnipotente</b>
16- Los contenidos morales y creencias son más importantes que el sujeto, que el educando	<b>16- Una Pedagogía del objeto</b>

Es importante remarcar que la mayoría de estas pedagogías heredadas de la sombra van precedidas, en sus párrafos correspondientes, por el artículo determinado “una”, con ello acoto a un modelo de pedagogía concreta, consecuencia de la aplicación axiológica y tintura ideológica de la moral tradicional grecorromana y judaico-cristiana no reconocidas sobre, por ejemplo, el aprendizaje por modelado o sobre una percepción específica de las ideas en el aprendizaje de las virtudes o valores y que, sin duda, desde otra escala moral, obtendríamos otra suerte de pedagogías.

Las ***pedagogías heredadas de la sombra*** han atravesado toda nuestra historia y sus efectos e implicaciones, con desigual intensidad y presencia, están vigentes de forma desigual en todos los sistemas educativos de Occidente y en con diversos enfoques de nuestras educaciones en valores, de manera que es necesaria una *educación para la paz* y una *educación pacificadora* que las incluya, reconozca y valore su funcionalidad social, cultural y educativa para transformarlas.



- **C.3)-Herencias incluidas**

Por último las siguientes herencias no formarían parte de la sombra de la moral educativa, es decir de ese legado que ha causado y causa más dolor que favor, y que no es necesario reconocer e iluminar porque ya lo está y por tanto no tiene sus efectos e implicaciones.

- Y **la escuela** como institución social triunfante para la transmisión de los valores culturales, donde se ejercerá el magisterio de las enseñanzas morales.
- Una **pedagogía genealógica**, esto es, la familia como primera y más importante célula trasmisora de los valores culturales. Consecuentemente los padres son soberanos en el momento de optar por el modelo de educación formal para su descendencia. Recogido como derecho en la misma Declaración Universal de los DD HH (punto 3, Art. 26). El siglo XXI nos muestra diversos y plurales modelos de familias que requieren ser incluidos social y políticamente con la misma dignidad y derechos que el modelo tradicional xy. Asimismo reconocidos igualmente en los sistemas educativos.

De estas urdimbres pedagógicas y herencias venimos, viene nuestra educación moral, nuestra educación en valores y con ellas se ha tejido también algunas tramas nuestra actual educación para la paz. Con sus luces y sombras hemos llegado hasta el momento en que ahora escribo desde mi condición de universitaria, investigadora y pedagoga.

En este párrafo quiero expresar mi reconocimiento como parte de lo que siento, pienso y trasciendo -incluyo todas ellas-, las saco a la

luz y las tomo como parte de mi proceso de enculturación, entendiendo que se forjaron en un contexto más profundo, en el que no viví, pero que sí puedo entender, aunque más difícilmente comprender. Contexto, a menudo, invisible en los libros de historia siempre dependientes de la calificadora mirada de los valores historiográficos. Atendiendo al aforismo tibetano ya mencionado de que “lo que rechazas, te somete y lo que aceptas, te transforma”, reconozco todas estas herencias con ninguna voluntad de enjuiciarlas, como Walt Whitman en el primer poema de *Canto a mí mismo*, sencillamente las registro y exploro sabiendo que su función última está más allá de mí:

*Que se callen ahora las escuelas y los credos,  
me sirvieron y nunca he de olvidarlo.  
Acojo el bien o el mal, dejo que todo hable sin importarme el  
riesgo,  
a la naturaleza sin frenos con su energía originaria.*

Para poder así operar educativamente, pacificadoramente, con y en ellas, e intentar dar un paso más para transformar lo que me sea permitido con esta investigación, y en mi quehacer como docente y pedagoga.

### 1.2.2.2- Un cambio de paradigma moral. El discente como sujeto educativo

*Y todo un coro infantil  
va cantando la lección:  
"mil veces ciento, cien mil;  
mil veces mil, un millón".*

Antonio Machado

Revisadas las creencias que han modelado una educación moral en la sombra más promotora de conflictos que de conciertos durante centurias y todavía desigualmente presentes, daremos un salto hasta llegar a los preámbulos del siglo XX en que comienza a suceder un cambio de paradigma educativo trascendental que es la visualización del educando como sujeto real del acto educativo.

Hasta el momento hemos visto que la enseñanza de la moral o la educación moral es la servidumbre o la gravitación del sujeto entorno al objeto. El ser humano educando queda supeditado a los aprendizajes de los valores morales imperantes en la cultura cristiano-mosaica, que ha asimilado y reciclado los valores clásicos, siguiendo metodológicamente las tradiciones: más iluminista de acuerdo a la doctrina socrática platónica o más comunitarista en sintonía con el Liceo aristotélico. Pero ninguna de las dos tradiciones vio desde la antigüedad, pasando por el Medioevo y la edad moderna, al sujeto discente. El dilema moral girará en torno a los valores más cercanos al dogma cristiano, o a los valores más cercanos a las diosas razón y ciencia -en la ilustración-, el educando siempre será un mero receptor y sus necesidades serán invisibles y supeditadas al objeto moral.

Habrá que esperar a la difusión y calado de las ideas de la ilustración y a la incorporación de valores más democráticos e inclusivos en las sociedades occidentales y su materialización en hechos políticos y sociales para que se comience a transformar muy lentamente también la escuela.

Cambios sustantivos tales como la Primera Constitución de los EE UU (1787), la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de la Revolución francesa (1789), Ruptura de Napoleón con el Papa (1806), la creación de las Repúblicas latinoamericanas (de 1811 a 1816), las revoluciones de 1830 y 1848, la abolición de la trata de esclavos en EE UU (1865) y las revueltas sociales de principios del siglo XX.

Hasta el siglo XVIII, las filosofías de la educación defendidas por Platón y Aristóteles, asumidas por la iglesia, predominaron y marcaron las pautas en el campo educativo, pero fueron las nuevas concepciones sobre la educación, aportadas por Rousseau, las que dieron lugar a las primeras corrientes de oposición a las mismas (Picardo y Escobar, 200).

Si hasta el momento, el proceso educativo giraba en torno a la figura del maestro como autoridad que cumple su función enseñando y las disciplinas como contenido a enseñar, ahora, las disciplinas o asignaturas pierden su importancia y serán el niño y sus necesidades los ejes en torno a los que se articulará el proceso. Son, por tanto, el niño y sus intereses, los que constituyen el centro de la educación y ésta facilitará el desarrollo de las potencialidades sin imposición externa (Ibíd.).

Sin embargo la Escuela como institución transmisora de los ideales morales eclesiales y/o políticos tardará en incluir estas ideas educativas de la ilustración.

Finalizado el siglo XVIII y pese a las ideas innovadoras de Rousseau, la educación se mantenía como un proceso de instrucción formal, inspirado en planteamientos clásicos que concebían que las metas a alcanzar en ello debían estar encaminadas al logro de... disciplinas como literatura, lenguaje, historia, matemáticas, etc., y esto era responsabilidad del maestro, que intentaba conseguirlo a través de la memorización, del estatismo y la no intervención del alumno... (Ibíd.).

En este apartado veremos, las primeras manifestaciones de cambio de un paradigma que traslade su centro de gravitación entorno a las disciplinas como única herramienta de aprendizaje junto a la presupuesta voluntad todopoderosa del alumno (una pedagogía volitiva omnipotente) a un paradigma centrado en el sujeto y a sus intereses, al menos en teoría.

Para que este cambio trascienda de los foros del pensamiento pedagógico a las escuelas, tendremos que esperar hasta la *Escuela Nueva y la escuela moderna* y en América Latina a la *Pedagogía liberadora* de Paolo Freire. Advertiremos lo que esto supuso para los valores y la educación moral. La pedagogía del objeto se irá trocando en una pedagogía del sujeto (que al presente sigue en proceso), junto a un paulatino crecimiento de la laicidad cultural.

Presenciamos también como esta nueva inclusión del discente se suma a las “pedagogías heredadas de la sombra” que migrarán igualmente como parte de la cultura europea al Nuevo continente y posteriormente a Australia y a parte de África y Asia.

La cultura de la Ilustración singularizará la separación entre moral y religión preconizando la libertad de pensamiento “de liberación intelectual y moral, capaz de pensar por sí y de obrar por propia voluntad según un orden racional” (Capitán, 1984:566), y con ello las discusiones frecuentes entre librepensadores, los jerarcas y las órdenes eclesiásticas, que, entre otras, se resistían a soltar las riendas de la enseñanza que venían jineteando desde el Medioevo, derecho que ahora los Estados comienzan a reclamar. Sustituyéndose los fines de la Iglesia por los fines de los Estados.

En lo que concierne a Europa. La situación histórica identificó el movimiento a favor de una educación sostenida por el Estado... Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública... Los Estados alemanes percibieron (y los hechos siguientes demostraron lo correcto de la visión) que la atención sistemática a la educación era el medio mejor de recobrar y mantener su integridad y poder políticos. Externamente se hallaban débiles y divididos. Bajo la dirección de los estadistas prusianos hicieron de esta condición un estímulo para el desarrollo de un sistema de educación pública extenso y perfectamente fundamentado... El Estado proporcionó no sólo los medios de educación pública sino también su objetivo. Cuando en la práctica real fue tal que el sistema escolar, desde los grados primarios hasta las facultades universitarias, proporcionó el ciudadano y el soldado patriótico y los futuros funcionarios y administradores públicos, y proveyó los medios para la defensa y expansión militar, industrial y política... Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal. Pero como persistió, sin embargo, el ideal de cultura como desarrollo completo de la personalidad, la filosofía pedagógica trató de reconciliar ambas ideas. La reconciliación adoptó la forma de concepción de carácter “orgánico” del Estado. El individuo aislado no es nada; sólo en y por la absorción de los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas alcanza su verdadera personalidad. (Dewey, 1998:87-88).

De facto, y como ya hemos apuntado, la pedagogía como disciplina no introducirá en su campo visual y de reconocimiento al individuo discente como sujeto de la educación hasta el período de La Escuela Nueva o Escuela Activa. Con sus precursores Rousseau, Pestalozzi, Froebel o Herbart, que paulatinamente atenderán las necesidades del educando “en la educación no deberá decirse solamente lo que ha de hacerse de un niño, sino inquirir más bien para que esté el niño calificado, cual sea su destino” (Pestalozzi, 1928, citado por Lozano, 1990:272), hasta llegar a “dar la palabra al niño” de Célestine Freinet (1934) con la Escuela Moderna, ello generará un período de cambios en la educación en Europa y en América que remarcarán más en la cuestión del rol del ser humano,

su quehacer y ontología. Adquiriendo un papel importante y como tal denominación: *La educación moral*, que pretenderá intervenir en la sociedad al mismo tiempo que interactuar con ella, porque trataban de generar una escuela para la vida cívica, en la que se tomaban en cuenta todos los elementos que en ella intervenían y consecuentemente la escuela comienza a hacerse más inclusiva y a hacer explícita la necesidad y la preocupación por una educación moral y qué tipo de valores debe preconizar esta.

Debemos tener presente que el fin último de la educación no es para perfección de las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente. (Ibíd.).

La única y total labor de la educación puede resumirse en el concepto de “moral”, debido principalmente a que este es el fin más elevado de la humanidad. (Herbart, citado por Bowen 1985:304).

Y la educación no es un mero medio para la vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo... Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. (Dewey, Ibíd.:300).

La escuela no debe desinteresarse de la formación moral y cívica de los niños y niñas, pues esta formación no es sólo necesaria, sino imprescindible, ya que sin ella no puede haber una formación auténticamente humana. (Freinet, 1982:99).

El interés de cómo debe ser la educación la moral y su esclarecimiento se hace mayor, sobre todo, a partir del reflexivo dolor que levantan en Occidente las Dos Grandes Guerras. Diversos ámbitos y enseñanzas se van interesando en su perfeccionamiento por lo que de preventivo y trasformador podía tener esta para una buena convivencia. Así a lo largo del siglo XX se van incorporando diversas disciplinas para su estudio y

apareciendo nuevas proposiciones para su enseñanza. De entre estas es la Psicología la que comienzan a marcar rasgos orientadores de la educación moral, concretamente los estudios del psicólogo suizo Jean Piaget, que será el pionero en el estudio del desarrollo de la conciencia moral del individuo, sin olvidar al estadounidense Lawrence Kohlberg, heredero de este.

Piaget inicia sus estudios sobre el desarrollo de la conciencia moral del individuo como réplica o respuesta a los postulados durkhenianos de *La educación moral*, que proponían:

La moral no existe con entidad propia, es simplemente el resultado del influjo y la presión de la sociedad, de las viejas generaciones sobre las nuevas,... Piaget suponía que el proceso de adquisición de las normas morales implicaba alguna elaboración por parte de la persona” (Conrad, 2001:34).

Piaget suponía que había algo más que el deber social que proponía Durkheim, un cambio en las concepciones que lleva a cabo cada ser social, dando inicio a su investigación sobre la génesis del juicio moral, Piaget lo refiere: “ninguna realidad moral es completamente innata... toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (:135). Asintiendo así al razonamiento y justificación de las reglas por parte del individuo, del educando y no sólo su aceptación por la imposición, que, como hemos visto, había sido la norma de la educación occidental durante siglos.

Piaget afirmaba que la educación moral consistía en aprender, mediante la maduración de la inteligencia del individuo, las apropiadas “formas de conducta capaces de desarrollar una actitud crítica de la mente, objetividad y reflexión discursiva”, que llevan “a un ejercicio real de los principios del comportamiento y no simplemente a un sometimiento de la obligación externa”. (Bowen, 1985:660).



Finalmente Piaget consigue “establecer la relación y diferencia entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, donde este último se va cimentando consecutivamente gracias a las interacciones sociales cooperativas, generando, a su vez, una modificación de las estructuras del pensamiento.

Estas estructuras del pensamiento serán estudiadas y continuadas por Lawrence Kohlberg desde un enfoque cognitivo evolutivo, quien retoma algunos de los fundamentos de Piaget. Al aludir al término *cognitivo*, se entiende que el desarrollo moral tiene sus bases en la motivación del razonamiento del individuo respecto a situaciones y decisiones interpersonales. El cometido del pensamiento es cardinal, en tanto es razonador del cómo y el porqué de sus decisiones morales. Y es un modelo *evolutivo* porque propone un encadenamiento del desarrollo moral a través de tres niveles: pre convencional, convencional y postconvencional, que se continúan progresivamente desde un razonamiento menos ecuánime y maduro hasta uno más evolucionado, y a su vez cada nivel se subdivide en estadios o etapas morales.

El enfoque kohlberiano pone especial énfasis en la forma de los juicios morales, es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica según el valor que el individuo aprecie o se incline. Reconociendo que en el desarrollo de este juicio moral del individuo desempeña un papel importante el contexto cultural en el que se ha socializado: la sociedad, la escuela, la familia todo aquello que genera una experiencia emocional.

Los tres Niveles y las sendas etapas o estadios según el desarrollo del juicio moral en Kohlberg (1981) son:

## **NIVEL I: Moralidad Preconvencional** (entre los 4 y los 10 años)

El acento en este nivel está en el control de la realidad externa al niño. En este nivel el educando responde a las reglas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, correcto o errado, pero interpreta estas etiquetas ya sea en términos de las consecuencias hedonistas o físicas de la acción: castigo, recompensa, intercambio de favores o poder físico del adulto.

### **Etapas 1. La orientación de obediencia por castigo**

Las consecuencias físicas de una acción determinan la bondad o maldad, sin considerar el significado humano o el valor moral de sus consecuencias. La calidad moral de uno está determinada por las consecuencias punitivas

### **Etapas 2. La orientación instrumental-relativista u orientación por el premio personal**

La acción correcta consiste en aquello que instrumentalmente satisface las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades ajenas. Los elementos de igualdad, de reciprocidad y de cooperación están presentes, pero siempre son interpretados en una forma pragmática. La reciprocidad es un asunto mercantilista, no de gratitud o justicia. Las necesidades personales determinan el valor de las acciones.

## **NIVEL II: Moralidad de conformidad con el papel convencional** (entre los 10 y 13 años)

Los adolescentes necesitan agradar a otras personas observando también los patrones ajenos. Ahora quieren ser considerados por quienes cuya opinión es importante para ellos. Son capaces de asumir los papeles de figuras de autoridad y tienen en cuenta las expectativas de la sociedad y sus leyes sobre un dilema moral.

### **Etapas 3. La orientación de concordancia interpersonal o de “niño bueno-niña buena”**

El buen comportamiento es aquél que complace o ayuda a otros y es aprobado por ellos. Hay mucha conformidad con imágenes estereotipadas. El adolescente mantiene buenas relaciones y busca la aprobación de los otros.

### **Etapas 4. La orientación de “ley y orden”**

Hay una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social que debe respetarse en todos los casos. El comportamiento correcto consiste en hacer el propio deber, mostrar respeto por la autoridad y mantener un orden social dado que se justifica en sí mismo.

### **NIVEL III: Moralidad de los principios morales autónomos (entre los 13 años en adelante)**

La persona reconoce la posibilidad de un conflicto entre dos patrones aceptados socialmente y el bienestar propio y de la mayoría. El control de la conducta es interno ahora. Los juicios están basados en lo abstracto y por principios personales o éticos que no necesariamente están definidos por las leyes de la sociedad.

### **Etapas 5. La orientación legalística o de contrato social**

Generalmente tiene tonalidades utilitaristas. La acción correcta tiende a ser definida en términos de los derechos generales del individuo, y de los estándares que han sido críticamente examinados y acordados por la sociedad entera. Hay una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un énfasis correspondiente hacia los procedimientos y reglas para llegar al consenso. Aparte de lo que es constitucionalmente

y democráticamente acordado, lo correcto es un asunto de “valores” y “opiniones” personales y fuera del ámbito legal, el contrato, libremente acordado, es cumplido como obligatorio.

### **Etapas 6. La orientación de principios éticos universales**

Lo correcto es definido por la decisión de la conciencia de acuerdo con los principios éticos auto-elegidos que apelan a la comprensión lógica, consistencia y universalidad. Estos principios son abstractos y éticos y no son reglas morales concretas. Las personas creen que hay puntos de vista universales en los que todas las sociedades deben estar de acuerdo.

Buxarrais (1997:33) expone que “Otra forma de comprender los tres niveles es concebirlos como tres tipos diferentes de relación entre el yo y las reglas y las expectativas de la sociedad.” Ligando de esta manera el desarrollo cognitivo con el desarrollo moral.

Al establecer la correspondencia cronología y evolución del juicio moral, Kohlberg va más allá de una mera clasificación asentando las bases de una propuesta pedagógica, en la que se pueden generar diferentes estrategias de enseñanza. Al respecto Adela Cortina menciona (1996:46) cuatro teorías según las cuales la educación moral consiste en:

- El proceso de formación del carácter
- El proceso de adquisición de habilidades para percibir, juzgar y actuar bien en relación con el bien de todos
- El proceso de desarrollo del juicio moral
- El proceso de clarificación de valores personales y de adquisición de habilidades para la puesta en práctica de tales valores en las situaciones conflictivas de la vida.

Las cuatro competen en desigual medida al sistema educativo, siendo la formación del carácter en el que más puede influir la educación formal, especialmente en las primeras etapas o niveles escolares, de cara a las otras tres, por ello nos centraremos en lo que ha supuesto y supone en la educación moral y en valores la educación del carácter asintiendo con Alejandra Cortes (2003:3):

La educación del carácter es ampliamente compatible con las cuestiones de educación en valores. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje del carácter necesita ir más allá de una simple defensa de tendencias de conducta deseada. La educación del carácter puede y debería incluir un planteamiento sobre la interiorización u ósmosis de creencias, pero hay que ir más lejos fomentando hábitos morales, tendencias de conducta, que acaben siendo de por sí rasgos de carácter o virtudes.

Entendemos por carácter psicológico la singularidad del individuo “que se enfrenta al mundo haciendo uso de sus distintas facultades, es decir, en su sentir y en su obrar, en sus decisiones voluntarias, valoraciones y objetivos, en sus juicios y orientaciones espirituales, con todo lo cual adquiere su existencia individual una fisonomía que le diferencia de los demás” ( Izquierdo 2002:624).

En definitiva, *el carácter* desde una perspectiva psicopedagógica y en el contexto de la educación moral podríamos afirmar que es un conjunto de características y hábitos relacionales y morales del individuo, resultado de la interacción cultural con el medio en los procesos educativos formales, informales y no formales.

Sin embargo, a partir de la Primera y la Segunda Guerras Mundiales los valores morales comunitarios de las sociedades y países que han aca-  
reado tanta destrucción y dolor acusarán un replanteamiento junto a la formación del carácter como herramienta determinante en la educación moral. La introducción del discente es también una consecuencia de la

reflexión ética del individuo frente a la decadencia moral de tamañas guerras. María Montessori, citada por Jesús Xares (1999:28), enfatiza así su confianza en los valores del infante como “ser puro neutral, igualmente libre y desligado de todas las ideas filosóficas y de los partidos políticos”. Es “la concepción del yo y de la vida que se plantea en términos de autenticidad y libertades personales. Concepción que contrasta con la educación del carácter basada en la idea de socializar a los educandos en la visión y práctica moral de la comunidad a la que pertenecen.” (Izquierdo, Ibíd.).

Entre las décadas de los cincuenta a de los setenta en Europa y en América comenzamos asistir a los primeros grandes movimientos educativos contestatarios a la tradición educativa moral comunitarista aristotélica y escolástica que, alcanzarán su máxima expresión en revueltas sociales y políticas como contestación a las convulsas y polarizadas políticas nacionales e internacionales de aquel entonces: el mundo roto en dos bloques ideológicos y un tercero de exclusión política, social y económica (el llamado tercer mundo), la amenaza de guerra nuclear, la descolonización y fraccionamiento intestino de África, los movimientos por los derechos civiles en los EE UU y anti-apartheid en Sudáfrica, la guerra de Vietnam, las revueltas políticas y estudiantiles del 68, el movimiento hippy, el feminismo, el resurgimiento de los movimientos de identidad indígena en Latinoamérica, la revolución sexual.

Esta fragmentación y diversificación de los movimientos sociopolíticos muestra la huella espiritual y social que posbélica desconfía de las grandes ideologías y conceptos grupales gregarios políticos culturales que han llevado al mundo a más de 70 millones de muertos entre ambas guerras mundiales y a un imperialismo post bélico que mantiene a más del 80% del planeta la pobreza Como consecuencia, surgen en Occidente una fuerte corriente revisionista del pensamiento occidental, sus credos y filosofías. El universalismo enciclopédico de grandes relatos y verdades

tendrá que dejar espacio y libertad para la diversidad, cultural, social, étnica y al pensamiento y acciones de las mujeres.

La educación como transmisora de valores culturales y la escuela como institución serán cuestionadas profundamente por su afinidad a los poderes políticos y religiosos y porque tradicionalmente establece una separación entre aprender y vivir y la escuela, como realidades separadas. Este anacronismo debe desaparecer para muchos pensadores y pedagogos, la escuela debe reformarse o desaparecer, y esta premisa básica es la que se explica en títulos como: *Libertad y más allá*, (1964), de Holt, *Muerte en una edad temprana* (1967), de Kozol; *Pedagogía de los oprimidos* (1969), de Freire; *Nueva reforma* (1970), de Goodman; y sobre todo el título arquetípico *Sociedad sin escuelas* de Illich. “Sus argumentos, y los de sus innumerables seguidores, generaron la fuerte convicción de que la escuela desaparecía o debía sufrir una gran transformación; y esto tuvo sus consecuencias prácticas en que estimuló la fundación de un gran número de escuelas *alternativas*.” (Bowen 1985: 669). “Sin embargo la educación formal se mostró resistente ante estas y otras muchas propuesta innovadoras. En general se siguió concibiendo la educación moral en términos de transmisión de los valores de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes” (Izquierdo, Ibíd.), en definitiva, la transmisión de nuestra herencia cultural y educativa: la legación de las pedagogías de las sombras, ahora sí algo matizadas y humectadas por unas sociedades cada vez menos confesionales y más democráticas y por la influencia de las pedagogías revisionistas y escuelas alternativas de una sociedad que comienza a mirar al discente y a la infancia como objeto de derecho. En España el 6 de diciembre de 1978 se ratifica por sufragio universal la Constitución más incluyente y democrática de su historia donde se reconoce la pluralidad de la Nación y “el derecho a una educación democrática, plural, universal y gratuita” en su artículo 27:

Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.

En América Latina habrá que esperar a la década de los 90 para que los valores de las democracias constitucionales vayan progresivamente sustituyendo, en la mayoría de las repúblicas, a las represivas dictaduras militares bendecidas, las más de las veces, por la jerarquía eclesiástica.



Contestada por los teólogos de la liberación cuya filosofía educativa aportan las primeras luces para iluminar las pedagogías de las sobras en el Continente. En esta línea de pensamiento se enmarca uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX en el ámbito de la educación moral y en valores y que influirá más en el movimiento de educación para la paz, el español y latinoamericano Paolo Freire, quien en el año 1986, escribía en el correo de la UNESCO: “No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias, lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas”.

Serán pues las décadas de los 80, los 90 y la entrada en el nuevo milenio las más activas y formales institucionalmente, “estuvo lleno de esperanza de que, como comunidad global, presenciábamos una nueva era. Las ideas de nuestro campo de trabajo, al descubrir fórmulas completamente nuevas para que personas individuales, comunidades e incluso naciones respondieran a la violencia y construyeran una justa paz, aparecía como un nuevo amanecer de esa nueva era" (Ledreach, 2007:54), dando forma en los sistemas educativos lo que venimos llamando *educación en valores y Educación para la Paz*.

En España con la aprobación, en octubre de 1990, de La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOEGSE) y los temas transversales: “La educación para la paz tiene un estatuto de transversalidad fundamental (en el sistema educativo español puesto que aparece explícitamente señalado como uno de los temas transversales en la concreción curricular de la LOGSE y en posteriores desarrollos normativos” (Monclús 2011:106).

La Transversalidad en el actual currículo educativo viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares.

Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. (Muñoz, 1997:161).

El concepto de educación en valores cobrará sentido pleno intentando abarcar conceptualmente todos los Temas o Ejes transversales e investigando y aportando nuevos caminos metodológicos tanto en los ámbitos formales como informales. “Educar en valores o educar no significa imponer sino más bien proponer, abrir diferentes caminos y opciones, ayudar a los niños y niñas a desarrollar la capacidad de elección y a actuar de acuerdo a sus metas e ideales, impulsando la coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen.” (UNICEF, 1996:3). Donde la enseñanza en valores va a resaltar la importancia de la coherencia de cada uno de los miembros, en el que no es una situación de aprendizaje memorístico, sino de plantear, decir y sobre todo hacer, que se refleja en el trato diario, en la vida diaria del aula y de la escuela. Esta va a ser un facilitador de experiencias en la que los valores puedan reconocerse, comprenderse y familiarizarse. Es así como la educación en valores se ha ido transformando y construyendo, desde ir fomentando valores específicos como generales, donde las propuestas didácticas han ido cambiando y perfeccionándose, desde ser impartidos por una asignatura, la transversalidad, hasta volverse propuestas didácticas completas como Educación para la Paz. (Abarca 2006), en torno a la que gira toda la estructura de esta investigación porque “La paz ha sido siempre considerada en las diversas tradiciones y desde diferentes enfoques como la máxima aspiración de los seres humanos constituidos en una sociedad.” (Monclús, Sabán 1999:7).

### 1.3- Conceptualización de la Educación para la Paz (EpP)

*No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella y trabajar para conseguirla.*

Eleanor Roosevelt

La Educación para la Paz es la conformación de una propuesta que se ha desarrollado a través del tiempo y que retoma las necesidades de una educación guiada para la conformación y mejora de sociedades para una buena convivencia. Es la propuesta que trata de consolidar las ideas y anhelos de una mejor humanidad y por ende un mundo que acepta la diversidad y la diferencia e incluye la influencia y capacidad de acción, que cada persona tiene, para establecer una manera de guiarse e interactuar que no recurra a la violencia. “Una Cultura de Paz basada primordialmente en los valores de tolerancia, respeto, cooperación, justicia, no violencia, son retomados por una Educación para la paz” (Monclús, Sabán 2008).

Desde su espacio transversal en el currículum, La Educación para la Paz (EpP) no nace con vocación de redentora de los irresolubles conflictos sociales, ni como una imposición oficial de disciplina a examinar. Es una proposición dirigida al sistema educativo, adaptándose a todas las etapas del proceso educativo e interrelacionada con todas las áreas educativas, basada en la no violencia, que pretende alcanzar el equilibrio del ser humano consigo mismo, con los otros y con su medio ambiente. Para, según el desarrollo de la LOE, llegar a formar parte de las Competencias Básicas, porque: “En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás”. (REAL DECRETO 1513/2006).

Respecto a las **competencias básicas**, los contenidos curriculares prevén que el alumnado domine 8 competencias, dos de las cuales tienen que ver con la educación para la paz: Una de estas competencias, definida como “competencia personal”, supone, “el desarrollo de las competencias emocionales, dirigidas a uno mismo (como por ejemplo, el conocimiento de las propias emociones y las de otros, la regulación emocional y la autoestima) y dirigidas a las otras personas (el empatía, la asertividad, la escucha, el diálogo, la animación de grupos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, entre otros).

La otra competencia, centrada en “convivir y habitar el mundo”, requiere “la concienciación de la pertenencia social y comunitaria, el conocimiento de los valores en que se fundamenta la sociedad democrática y el de los derechos humanos, el respeto por la diversidad, el desarrollo de habilidades sociales, el funcionamiento participativo de la institución escolar, el trabajo en equipo, el uso del diálogo en la resolución de conflictos, el planteamiento crítico de los hábitos de consumo y los estilos de vida y el desarrollo de proyectos en común. (Barbeito y Caireta, 2010: 53 -60).

La acelerada y continua dinámica de cambios culturales en el nuevo milenio; la globalización, no sólo de la economía, sino de los fenómenos sociales y el acceso rápido a la información a través de Internet que permite abrir una pronta ventana a la gran desigualdad entre los países y al manejo de interés subrayados en los grandes gastos que se hacen en armamento, “están pidiendo que se dé una reflexión crítica en el corazón de nuestras disciplinas como profesionales de la justicia, la paz y los conflictos.” (Ledreach, 2007:559).

Como responsabilidad de la escuela, la EpP debe mostrarse en “un proceso permanente y, por tanto, esto se ha de recoger en los proyectos educativos. Esto también ha de quedar en los programas o intenciones de los agentes educativos no formales tales como los medios de comunicación, organismos no gubernamentales, administraciones locales, etc.” (Palo, 2001).

La EpP como proceso en un mundo global e interdependiente debe ser entendida de forma global e interdependiente en el conjunto de elementos sociales y culturales en los que está inserta la Escuela, “desde el punto de vista de la aplicación de las estrategias (en todos los niveles y formas de educación; que implique a todos los agentes de la educación y de la sociedad; en todos los planos local, nacional, regional y mundial; de una manera continua y coherente, evaluando los resultados y obstáculos etc.) (Monclús, Ibíd.:109).

La *Enciclopedia de Paz y Conflicto* (López, 2004:379) secuencia que se podrá contar con una didáctica de educación para la paz al menos cuando:

- 1.- No se limite sólo al contenido explícito, sino que tenga que ver con la forma de desarrollarse la materia. Que se lleven a cabo acuerdos, resolver los conflictos en forma no violenta, reflexión crítica, el diálogo propicia un ambiente de confianza, flexibilidad, etc.
- 2.- Educación para la Paz atañe a todo profesional de la educación independientemente a su especialidad o área.
- 3.- No puede haber contradicción entre el fin EP y los medios (la forma) que tienen que ser pacíficos también.
- 4.- Que se debe practicar y analizar todas las formas de violencia, tanto visible como estructural, cultural, social, etc., ver sus consecuencias y sus medios para evitarla.
- 5.- Debe haber un análisis curricular de lo que está presente y lo que está ausente en él, y transformar las contradicciones que haya con los principios de EP.
- 6.- Que no sólo se trata de dar contenidos relacionados con la paz, pues sería educación sobre la paz, si sus formas de darse son violentas, es decir sin educación en la paz, lo cual no sería educación para la paz.
- 7.- Es más importante la forma que el contenido, la Educación para la Paz debe ser necesariamente Educación en la Paz (la forma), algo que se da con el ejemplo y se ejerce en la cotidianidad.

Esencialmente la EpP es una tarea cooperativa desde y para la acción, es tratar de encaminarnos hacia una consensuada y validada, por el mayor número de sociedades posibles, Cultura de la Paz. ¿Qué nos lo impide?, si tan claro parece estar en todos los tratados y estudios. Para ello hemos de seguir profundizando en lo poliédrico y polisémico que configuran la tarea educativa hacia la paz, es decir seguir clarificando primero los conceptos claves que desarrollen una buena praxis: Paz, Conflicto y Cultura. Adentrándonos en su génesis para desvelar carga histórica y, luego de conocida, comprenderla para poderla transformar en un nuevo impulso, en el que requiera el nuevo milenio.

### **1.3.1- Evolución del concepto de Paz**

El proceso de concepción de lo que sea la paz, va a orientar la praxis docente, pues será la base de los diversos modelos del quehacer educativo. Ello hace necesario conocer y considerar la paz desde diferentes perspectivas históricas y contemporáneas.

- **Paz Negativa**

Lederach es el primer investigador (1983) que profundiza en lo que sea la paz y la EpP en Occidente, retrotrayéndose a las primeras concepciones documentadas de la paz como interés social. Realiza un recorrido antropológico y destaca su doble noción o manera de paz que denominará *paz negativa* y *paz positiva*.

En Occidente, por sus influencias greco-romanas: *eirene* (paz) para los griegos, para los romanos *pax*. *Eirene* es el estar, sencillamente lo inverso al conflicto violento o bélico. Luego, *eirene* es la estación entre guerras, la ausencia de conflicto abierto y, por tanto, que admiten expresiones como “tiempos de paz”. *Eirene* es un término negativo cuya definición más clara

deriva solamente de la ausencia de conflicto armado. La concepción de *pax romana* se fundamenta en la ausencia de contienda bélica. La idea y empeño es conseguir y mantener la paz a través del orden que garantice la unidad del Imperio y evite levantamientos y rebeliones. A diferencia de *eirene* que buscaba el equilibrio entre todos los del poder, la *pax* es totalmente unicéntrica y consecuencia de una sociedad más representativa.

La historia nos indica que esta manera de concebir la paz es la que ha dominado en Occidente hasta el día de hoy. Debido al carácter imperialista de Occidente (sobre todo partir del siglo XVII), esta concepción ha sido propagada por todo el mundo. *Eirene*, y sobre todo el concepto de *pax romana*, han sido las bases sobre las cuales añadir otros elementos e influencias, formulando las ideas contemporáneas de paz en Occidente [...] Si la paz se concibe como unidad y orden interior, contra la amenaza exterior, también es verdad que la amenaza exterior fomenta la unidad y el orden interior. Así, esta idea, en la cual se arraiga, es la razón de ser de la defensa armada. De aquí surgen las luchas eternas vividas durante muchos siglos. (Lederch, 1984:19).

En la actualidad muchos conflictos bélicos han sido y son fruto de esta idea de la paz como orden interno, que otorgado a la intervención militar, es la mejor manera de preservar y mantener la paz, dado que la amenaza es extra-fronteras y ello justifica el mantenimiento de la unidad interior incluso por la fuerza porque lo interno es seguro, protege al ciudadano, incluso con las armas, lo externo es hostil y peligroso (pedagogía del miedo). El ambiente social se convierte en hostil y se divide, nosotros los protectores y buenos, ellos los peligrosos y malos, ampliamente bendecido por credos y religiones (una pedagogía maniquea). Esta es la concepción de paz que subyace en una buena parte de las guerras de la historia de la humanidad, convocando a una unidad de ideas (pedagogía de los ideales) e intereses que se consideraban mejores y verdaderos (pedagogía de la arrogancia) y desalojando los diferentes. El logro de la paz sólo es posible a través de los movimientos armados o utilizando la

violencia contra aquellos supuestos amenazantes contra la paz intramuros. “Aquí radica la contribución de la política militar a la concepción occidental de la paz: *si vis pacem, para bellum* viene a ser el elemento para lograr la paz... Su misión es la paz. Su expresión internacional es el mantenimiento de la “ley y orden “a menudo represiva y colonialista. La violencia, y su último exponente, “la guerra se suele justificar en nombre de la posesión de la verdad y para ello se tiende a simplificar o ponderar las variables que explican la realidad. (Lederach, 1999:20).

Esta paz se hace común a todo Occidente y parece que estuviera arraigado al concepto de “derecho de Estado”, en donde la paz es cuestión diplomática y competencia única de los Estados Naciones. Propiciando la idea de que las demás formas de gobernanza del mundo (pedagogía de los ideales y pedagogía del dogma) están ajenas a las relaciones de paz o conflicto. Estas formas de operar con la paz, son las que generan una concepción negativa de la paz, en primera instancia por concebirse la paz como antónimo de guerra, es decir, si no hay guerra entonces la paz reina. Se niega así el hecho de que la paz es todo un proceso en continua construcción. La negatividad de esta idea se hace aún más notoria cuando sólo se da a unos cuanto el poder para la consecución de un mundo en paz, dejando al resto de los ciudadanos en manos de los ejércitos, desposeyendo a los primeros de poder de decisión y de su responsabilidad como sujetos civiles emisores y receptores de derechos (pedagogía del objeto).

Ante este modelo de paz contemporáneo habría que reflexionar qué concepción se está dando a conocer en las escuelas tanto de la comunicación docente discente como en los textos. “La enseñanza de los conflictos bélicos en la historia es determinante para la generación de valores y actitudes en los alumnos.” (Monclús 2011:119).



Observar y valorar esta influencia en el alumnado en todos los niveles educables: emocional, actitudes; cognitivo, creencias; espiritual, compromiso con el cuidado de la vida interior y exterior y sus interacciones sistémicas en las que profundizaremos en los siguientes capítulos. Y hacerlo en dos niveles de análisis tanto en el currículum manifiesto como en el oculto. No es el objetivo de este epígrafe detallar dichos niveles, objeto de estudio de numerosos estudios, pero sí, enunciar los más relevantes cuestionamientos, dado la intención metodológica y propositiva de esta investigación:

- Currículum manifiesto:
  - Cómo se significa el concepto de paz cuando aparece en los libros de texto y cómo lo enseña el profesorado.
  - Cómo se presenta el contexto de los hechos bélicos, de forma monosémica o polisémica.
  - Desde dónde se describen los hechos, si se toma partido por algún bando contendiente.
  - Nivel de reflexión y profundidad de los hechos atendiendo a reducirlos o a pluralizarlos.
  - Cómo transmitimos y explicamos los hechos y cuáles de los mismos olvidamos incluir (currículum oculto).

Autoridad de las fuentes mencionadas.

- Currículum oculto:
  - Observar aquello que en el proceso narrativo explica y no se menciona, es decir se invisibiliza.
  - Lo que se transmite, cómo se transmite, qué campo semántico predomina en el análisis. Qué y cómo se adjetiva y a quienes.
  - Análisis icónicos, ilustraciones y fotografías. También los hechos o grupos que no se ilustran, que se invisibilizan.
  - Qué o a quienes se ilustran las fotografías y cómo, primeros planos generales.

En definitiva, sería observar qué y cómo se manifiestan las pedagogías de la sombra en la concepción en nuestras escuelas, en fondo y forma, en contenidos y continentes y, sobre todo, en nuestra responsabilidad como pedagogos en cómo las enseñamos de una manera unilateral o poliédrica o multidimensional de la paz, “con una constante autocrítica de nuestras formas de educar y con vistas a cambiarlas y mejorarlas para que estén acordes y sean promovedoras de los valores y los conocimientos de paz que enseñamos.” (Lederach, Ibíd.).

- **Paz Positiva**

En 1984 Lederach la definía así: “La paz positiva es la cooperación (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento, y la confianza), es una asociación activa, caracterizada, sobre todo, por el mutuo beneficio de una relación positiva. En definitiva afirmamos que la paz, debe representar un concepto rico, multidimensional, objetivo, positivo y potencialmente alcanzable.” (p:54).

Diversificar, distinguir la concepción de la paz, incluyendo los distintos ámbitos humanos que la generan es concebir un concepto positivo de ella, es contener a todos en su participación y construcción. El concepto negativo pone límites de acción y de fundamento; una concepción positiva es una extensión de la visión y la misión de la paz misma. Diversos son los elementos que forman una diferencia entre un entendimiento positivo y negativo de la paz.

Un elemento trascendente en esta visión positiva es que la responsabilidad social no sólo descansa en políticos o gobernantes, sino que es compromiso y posibilidad de cada ciudadano y ciudadana del mundo construir la paz. Así al ser construcción social, puede formarse una cultura de paz en el mundo y llevar a la conformación de una sociedad más justa. Esta postura positiva es una construcción social, que no sólo desea evitar y terminar con las guerras, sino que está ligada al

bienestar social y humano, en continua configuración; esta concepción algunos autores la manejan contraria a la violencia.

La visión de paz positiva es también una actitud cultural. Lederach (2000) afirma que influenciadas por el contexto la mayoría de las sociedades occidentales aún conservan el enfoque romano de paz. Así la cultura y la política dominante de la cual surgen miran al otro como competidor o posible enemigo del que hay que protegerse: una concepción de paz negativa. Comparativamente pone como ejemplo a las culturas orientales, que, en buena parte, se han enfocado hacia la interiorización de la paz, es también una responsabilidad de cada sujeto enfocándose en la persona, en su actuar con el otro y con su entorno, generándose con mayor probabilidad ambientes de respeto y de unión.

Atendiendo al concepto y relación con la violencia, la concepción de paz adquiere una orientación más amplia. Por ello, tenemos que revisar nuestra idea de violencia y nuestra relación con ella y por consiguiente revisaremos también la concepción de la paz. “Es decir la paz en términos de auto-realización, de liberación del individuo” (Lederach, 1999:37) y de las sociedades y la “violencia de todo lo que le impide gozar y de los elementos de la vida: violencia directa (homicidio o guerra) o la violencia estructural (racismo, hambre, marginación)” (Ibíd.). La violencia estructural no es reconocida, tan fácilmente, por lo que su combate puede ser más difícil por el desinterés de quienes la ven o peor aún de quienes la viven.

Es necesario redefinir y reflexionar sobre el concepto de violencia para así profundizar en el de paz, porque, aunque no toda ausencia de paz conlleva violencia, sí todo acto de violencia atenta contra la consecución de la paz. En el “Seminario permanente de Educación para la Paz” retoman la importancia de definir la violencia: “actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...). Puede provenir de personas o instituciones y puede rea-

lizarse por activa o por pasiva. (Seminario permanente de Educación para la Paz, 2000:16). Separándola así de la agresividad que es propia del ser humano y que le permite enfrentar la vida en un proceso de superación y de aprendizaje. La agresividad por sí misma no es un acto violento, es la fuerza vital de cada persona que al enfrentarse a los condicionamientos del medio social y natural puede convertirse en actos violentos o no-violentos.

- **La Noviolencia**

Es un talante ante la vida, que pone énfasis en la armonía entre los individuos, la tolerancia, el respeto, y la solución de los conflictos buscando el beneficio de todos. Es una forma de vida, una utopía hacia la que caminar e interactuar, basada en la filosofía de Gandhi. Es denominada también con la concepción de agresividad constructiva.

Lederach cree que “la paz es un proceso caracterizado por la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas, (guerras, marginación, hambre, etc.)... La paz positiva es la cooperación, es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva.” (Lederach, 1999:37).

La paz es una construcción social de responsabilidad individual en su ejercicio y desarrollo, cuyo objetivo es buscar el bienestar, equilibrio del ser humano y sus relaciones con los otros y con su medio natural y urbano. Cuidar el mantenimiento de la paz bien puede enlazarse con la llamada “ética del cuidado” en la que más adelante nos extenderemos: El hombre y la mujer cuidan la vida, permiten que crezca la vida, se interesan por el otro y sufren con los otros, se alegran con los otros y juntos cuidan de que la atmosfera común sea incluyente, respirable para todos, propiciadora de vida para todos” (Boff, o.c.:38). La paz positiva incluye, pues, el cuidado de las relaciones con los semejantes, y con la naturaleza, ya que somos un ser vivo más, incluyendo los conflictos que

de este cuidado se deriven. La visión de paz positiva está ligada a la conceptualización del conflicto, por ello seguidamente lo abordaremos.

- **El conflicto**

Acompaña todo proceso de paz, constituye la parte de la sombra de la paz que ha de incluirse para alcanzar una paz completa inclusiva y holística, de esta guisa también el conflicto se afronta negativa y positivamente.

- **La visión negativa del conflicto** es tratar de evitarlo siempre, mirándolo como un adversario al que se negará toda posibilidad de afrontarse y menos encararse. Básicamente se confunde con violencia, se utilizan como sinónimos. Generándose una actitud de miedo (pedagogía del miedo) e intranquilidad excluyente del mismo, por ello no se han generado suficientes herramientas para encararlo. Consecuentemente el conflicto se mantiene cuando sencillamente se niega, no se aborda. La propia Real Academia en su Diccionario del idioma español presente en todos los países que utilizamos esta lengua como el vehículo de comunicación por antonomasia lo define así:

“Conflicto: (Del lat. *conflictus*).

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig.
  2. m. Enfrentamiento armado.
  3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
  4. m. Problema, cuestión, materia de discusión.
  5. m. *Psicol.* Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
  6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.
- ~ colectivo.

1. m. En las relaciones laborales, el que enfrenta a representantes de los trabajadores y a los empresarios.”

En ninguna de sus acepciones hay una connotación positiva al mismo, desde esta institución tan autorizada y presente en nuestra educación formal es poco probable que la escuela lo aborde positivamente.

- **La visión positiva del conflicto** lo enfrenta e incluye. “La paz no elude conflictos” (Hellinger, 2006:10). Es una oportunidad para avanzar, construir como parte del proceso humano porque la paz “nunca está completa ni terminada” (Ibíd.). Desde mi experiencia de varios años abordando los conflictos tanto en la educación escolar, como en la informal y en cursos de profesores y educadores/as, el conflicto es una forma de dificultad en el ámbito intrapersonal y/o interpersonal y/o con el medio socio-natural, que conlleva siempre la oportunidad para ser superado en aras del crecimiento y el desarrollo de los seres humanos y su sociedades.

Los conflictos desde esta definición se ven como parte del proceso del ser humano, connatural a todas sus actividades. El conflicto no conlleva violencia, definida como un acto de agresividad destructiva. Autores como Monclús (1999); Iglesias, C. (1999); Lederach (1999); Cascón (2000); Jares (2001), Colectivo Amani (2004); Hellinger (2006), afirman que el conflicto se genera como resultado de la diversidad y las diferencias, tanto de origen, de pensamiento, (pedagogía de los ideales), de sistema y, su discrepancia o contraposición, de intereses o necesidades.

El abordaje positivo del conflicto tiene como objetivo la mejora de las interrelaciones humanas en y con la vida. Es por ellos necesario trabajarlo educativamente desde todas nuestras dimensiones: intrapersonal, con nosotros mismos; con los demás, interpersonal y con nuestro entorno immanente y trascendente, es decir de una

forma holística. Ello nos permite una visión más completa de la realidad polisémica del conflicto, "una percepción más serena del conflicto es que forma parte de una relación compleja y que puede ofrecer la oportunidad de una revisión para mejorarla" (Iglesias, 1999:33).

El abordaje del conflicto de forma positiva es la herramienta por antonomasia para una EpP y pacificadora en este nuestro nuevo milenio. Así Cascón (2000) estructura al conflicto en ciclos que se mueven en secuencias parcialmente predecibles y, por ello, susceptibles de una regulación constructiva, que puede auxiliar a la construcción de una sociedad democrática, pues se desarrolla el valor de la diversidad y se cree en los conflictos como palancas de transformación social para conformar una cultura de paz.

Jares (citado por Tuvilla 2002:220) hace una propuesta para utilizar el conflicto de una manera didáctica en tres planos complementarios:

- a) En cuanto sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad, vulneración de los derechos humanos, etc.
- b) Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
- c) En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos en los que transcurre la acción educativa." (Abarca, 2006).

Nosotros aportaríamos, desde una mirada sistémica, dos planos más. Serían, por tanto, cinco planos complementarios en aras de una mirada holística en la educación en y para el conflicto, para educar en y para la paz:

- d) Como herramienta de autoconocimiento convirtiéndolo en una competencia intrapersonal, a través del fomento de la educación emocional y espiritual.
- e) Como vínculo en el fomento del binomio familia-escuela.

Esta aportación didáctica para el conflicto se ha ido efectuando y ampliando en diversas experiencias, estrategias y propuestas que desarrollaré en posteriores capítulos. Que lo han sido y son tanto nacionales como internacionales, tal es el caso de la experiencia que sustenta esta investigación: “Un mundo teñido de paz” (MTP).

A modo de conclusión, vemos que la concepción positiva de paz y de conflicto hacen complementarios ambos términos educativamente, siendo necesario para ello el reconociendo de que todos son actores y situaciones implicados directa e indirectamente en el mismo. Conlleva también la inclusión de todas las variables y enfoques culturales implicados en el proceso como aferentes pacificadores.



#### 1.4- Cultura de la Paz Y Educación para la Paz

*La cultura de paz pone en primer plano los derechos humanos; el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas.*

Federico Mayor Zaragoza

Culturalmente la paz ha sido manifestada como un deseo común en todos tiempos y los y espacios humanos. El siglo XXI, heredero de guerras y horrores, ha aprendido que la paz pasa primero por la justicia y el derecho a vivir dignamente, forma que debe arraigarse culturalmente.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, el día 6 de octubre de 1999, efectuó la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, recordando los principios establecidos en la Carta de las Naciones Unidas y, [...] se proclamó el año 2000 “Año Internacional de la Cultura de la Paz” y del 2001-2010 el “Decenio Internacional de una cultura de Paz y noviolencia para los niños del mundo” (Monclús, Sabán 2008).

Construir una Cultura de Paz es potencialmente real, es un continuo y decidido trabajo, que apuesta por un proceso activo, dinámico y creador. La Cultura de Paz tiene como fin constituir sociedades más justas y equilibradas, donde las personas podrán tener la misma oportunidad de desarrollo. Así en la quincuagésima tercera Asamblea General de Naciones Unidas (ONU A/RES/53/243) se presentan ocho fundamentos diferentes para la consecución de una Cultura de Paz:

1. *Cultura de paz a través de la educación.*
2. *Desarrollo económico y social sostenible.*
3. *Respeto de todos los derechos humanos.*
4. *Igualdad entre hombres y mujeres.*
5. *Participación democrática.*
6. *Comprensión, tolerancia y solidaridad.*

7. *Comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos.*
8. *Paz y seguridad internacionales.*

Asimismo se orienta hacia los procesos y los métodos que utiliza para afrontar y solventar sus conflictos como sociedad, y para erradicar la violencia tanto directa como estructural que este inserta en ella.

La construcción de una Cultura de Paz es un transcurso lento en tanto que primero supone fomentar un pensamiento crítico individual y colectivo dispuesto a generar actitudes pacificadoras en nuestro "modus vivendi" donde la educación tiene un papel intransferible como trasmisora y transformadora de la cultura.

La educación constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para construir la Cultura de Paz, pero, a su vez, los valores que esta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de tal educación. Si la construcción de la Cultura de Paz a través de ese "conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida" constituye la clave del potencial creador de la ciudadanía mundial, la educación es la herramienta que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial, y al mismo tiempo orientarlo adecuadamente para alcanzar las aspiraciones pacíficas de la comunidad internacional. Cultura de Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita -desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos.

La educación es posiblemente el agente más poderoso para el cambio cultural y para el progreso social pues permite por un lado el desarrollo integral de la persona y la concienciación sobre las problemáticas sociales; así como facilita, por otro, la búsqueda y puesta en práctica de las soluciones adecuadas. Si el derecho humano a la paz es un derecho, sentiréis que la cultura de paz, por la misma razón, es un concepto síntesis al sumar las aportaciones

culturales de todas las sociedades a favor del ejercicio de este derecho. (Tuvilla, 2011).<sup>8</sup>

Incluir plenamente la Cultura de Paz en la educación cuestiona y replantea el currículum actual en la mayoría de los sistemas educativos, pues el fomento de “los valores universales compartidos y los comportamientos en que se basa la Cultura de Paz es una finalidad educativa que supone el aprendizaje de una ciudadanía capaz de manejar situaciones difíciles e inciertas desde la autonomía y la responsabilidad individual.” (Ibíd.).

Asimismo para Iglesias la construcción de una Cultura de paz (1999:6):

Sería introducir conocimientos y destrezas prácticas sobre la solución de conflictos desde las guarderías hasta los doctorados, empezando con problemas del estilo de dos niñas y una naranja ¿qué haces? (hay al menos 16 respuestas cualitativamente diferentes). Hacen falta buenos libros, bien escritos y muchos con cincuenta, cien historias concretas de cómo se resolvieron sin violencia desde conflictos intrapersonales hasta interregionales.

En este sentido la pedagogía es consciente de que construir la paz es un largo proceso que empieza desde la primera escolarización. Con su praxis cotidiana las diversas investigaciones se enfocan a la elaboración de propuestas que transformen las actitudes del educador y el educando hacia formas y métodos pacíficos y pacificadores porque tan importante es el medio o forma de educar como el fin a conseguir (Jares, 2001).

También según Jares (1999), los principios básicos en los que se debería basar la metodología de la EpP serían:

---

<sup>8</sup> Tuvilla, J.(2011). *Cultura de Paz: desafío para la educación del siglo XXI*. Ver Web: <http://www.monografias.com/trabajos10/culpa/culpa2.shtml>

- La compatibilización de la forma con la idea de paz, excluyendo así “no sólo la violencia directa sino también la estructural”, tal como afirma Galtung (1974 a).
- Utilización preferente de los enfoques positivos.
- Relación y conexión entre micro (la escuela, el aula) y macro (el medio, la urbe, el país, el planeta), idea que confirma la frase: “pensar globalmente y actuar localmente y actuar globalmente y pensar localmente.”
- Actividad, tanto en el plano didáctico como en el social.
- Conformidad entre forma de vivir-forma de educar, siendo imprescindible la coherencia y el compromiso por parte del educador/a.
- La utilización del enfoque socio-afectivo, que defiende el aprendizaje de lo emocional desde la práctica afectiva, primero, para llegar finalmente al compromiso con la acción, pasando, en segundo lugar, por lo cognitivo, por el darse cuenta conceptualmente; didácticamente lo podemos enunciar con tres infinitivos y en este orden: sentir, pensar y actuar.

Desde este basamento, la investigación pedagógica lo ha experimentado, con diversas herramientas metodológicas, dinámicas y juegos que pretenden este cambio de actitud relacional culturalmente pacífico. El interés y la necesidad de instrumentos por parte de la comunidad educativa para encontrar el “cómo” en lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal lo avalan los cientos y cientos de publicaciones. En los últimos treinta años, tan sólo en España, cuyas propuestas de acción predominantes en su mayoría serían: dinámicas y actividades dialógicas como La asamblea de aula; Juegos y dinámicas de: presentación, comunicación, contacto, confianza, cooperativas de simulación de roles, de re-

solución de conflictos. La *Comunicación No Violenta* de Rosemberg, estudios de casos, el teatro, especialmente el de Augusto Boal, análisis reflexivo de textos literarios, la danza y el arte en general como forma de expresión noviolenta, ampliarían las posibles herramientas para una didáctica culturalmente pacificadora.

En definitiva, la *Cultura de Paz* se construye a través del trabajo cooperativo cultural e internacional, mirando e incluyendo siempre al semejante, parejo o distinto. Para ello, como acabamos de ver en las propuestas educativas, el diálogo y la empatía son instrumentos de concierto y cooperación en los conflictos. Para comprender y aprehender esto, es necesario entender primero el proceso de construcción histórica que nos ha llevado al nuevo milenio, que está dando a luz paradigmas, modelos y enfoques que están innovando y ampliando la EpP y consecuentemente la Cultura de Paz.

## **1.5- Itinerario Histórico de la EpP**

*Para comprender el presente y diseñar el futuro con mayor garantía, es necesario conocer el pasado.*

Jesús Xares

La Educación para la Paz históricamente se remonta a propuestas desde la antigüedad, aunque no como un hecho psicopedagógico, sus ofrecimientos, actitudes y reflexiones sí engendraron los cimientos de lo que hoy entendemos como EpP. Doctrinas e ideologías de carácter religioso como el jainismo o budismo y, en sus inicios, las religiones monoteístas. Pensadores como Tolstoi, Rabindranath Tagore, Francisco de Asís o Jan Amós Comenio mantenían la idea del ser humano como ser de paz y anhelante de la paz en sus relaciones y con su medio.

Comenio fue uno de los alentadores del movimiento que, actualmente, se denomina mundialismo, entre sus propuestas escritas en la *Vía de la Luz, en Inglaterra 1641*, “a través del papel preponderante de la educación, favorecedora de la comprensión de los pueblos así como de la creación de instituciones y una lengua Universal, vendría el establecimiento de una paz durable.” (Jares, 1999:16). En el Janaismo, doctrina religiosa donde se formó Gandhi, surge su propuesta de la Noviolencia, sobre la convivencia del hombre consigo, con el otro y con su medio. Tagore fundó en Bolpue, cerca de Calcuta, la escuela llamada “La casa de la paz”. Y Francisco de Asís predicaba la comunión y amor entre todos los seres vivos.

La Educación para la Paz, surge de diferentes fenómenos, algunos autores hablan de dos momentos, como son Vidal (1971), Barahona (1989), Grasa (1990). Pero será Xesús Jares (1991) quien, a nuestro modo de ver, muestra de forma más estructurada y global la evolución de la EpP, sus influencias, estudios e investigaciones. Dividiendo su surgimiento y evolución en cuatro “hitos generadores” u olas, las cuales seguiremos y actualizaremos con otras fuentes a fin de conocer y entender su legado histórico y el sustento pedagógico múltiple y heterogéneo, que nutre la EpP en la actualidad del siglo XXI.

#### **1.5.1- Primera ola: La Escuela Nueva y La Escuela Moderna**

En esta primera ola, la Educación para la Paz se inserta como arranque en el mundo educativo, por su convergencia con la línea pedagógica llamada Escuela Nueva, movimiento pedagógico que se inició como reacción a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), tratando de evitar la beligerancia con una dimensión internacional y donde se empieza a hablar de la formación moral y cívica de los niños en sus modelos educativos, influyendo estos a su vez en otro movimiento posterior y diferenciado: La Escuela Moderna de Celestine Freinet.

Como movimiento pedagógico La Escuela Nueva plantea la necesidad de una educación que ayude a reconstruir la realidad social, donde progresivamente la pedagogía une sus relaciones con la política, tratando de formar una unión entre los proyectos sociales y las acciones educativas; movimiento que en Norteamérica se lleva a cabo en las Escuelas Progresivas y en Europa en las Escuelas Nuevas. “Que va desde el enfoque de los grandes problemas sociales a la transformación del medio escolar. Sin embargo, la Educación para la Paz, en un sentido estricto no fue una de sus constantes hasta después de la Primera Guerra Mundial.” (Jares, 1999:19).

Históricamente La Escuela Nueva se la puede ubicar desde 1889, con la Escuela Nueva del doctor Cecil Reddie, escuela que intentaba contraponerse a las escuelas públicas de los ingleses. 1900-1907 es un período de gestación de teorías educativas como el pragmatismo e instruyentalismo de John Dewey y las reformas de la enseñanza de Kerschensteir en Munich, llamada escuela Activa. Fue entre 1907-1918 cuando empezaron a practicarse los primeros métodos activos de Montessori y de Decroly, y, especialmente en 1918, año en que se “abre un período de difusión, consolidación y oficialización de los métodos de la Educación Nueva. En esta etapa se fundan las principales Asociaciones, que se valen de y amplían estos nuevos métodos de educación activa, tal como los de Cousinet, Petersen o Freinet, llegando incluso a la educación oficial las ideas innovadoras, materializándose en grandes reformas escolares...” (Carrillo, 2001:215).

Entre las particularidades primordiales de la Escuela Nueva está la necesidad de querer dar respuesta a las carencias que tiene la sociedad, la búsqueda de su identidad ante las consecuencias nefandas y auto-destructivas de la Primera Guerra Mundial, y la necesidad de crear un nuevo modelo de educación que coopere con la sociedad para formar un ser humano que supere y proscriba las guerras. Empezando a rescatar y

conectar las ideas de diversos educadores de distintos países, otorgando así un carácter internacional a la pedagogía del momento.

El rol del educador es debatido y analizado, advirtiéndose que no puede ser el único protagonista de la acción educativa, ni el que debe llevar la unidireccionalidad de la educación, el papel del docente propuesto por Decroly (1921) es que el educador o la educadora no debe alterar el curso natural de la evolución del educando, debe procurar un contexto rico que estimule sus potencialidades. El crecimiento y desarrollo infantil son entendidos, como el resultado combinado de su evolución biológica y de su interacción con el medio. Asimismo la escuela es vista como el lugar donde el discente debe ser preparado para su vida social. Como un lugar donde adquiera conciencia de sí mismo y de sus necesidades.

La educación de las escuelas nuevas permitirá calificar o definir la necesidad de una educación moral y cívica, “como una educación que se entrelaza en los proyectos educativos globales, de tal forma que sus rasgos característicos emanan de todos los elementos que configuran y participan de la realidad escolar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollan.” (Carrillo, *Ibíd.*:221). Los principios de las Escuelas Nuevas están orientados por características que hacen referencia e inciden en la formación moral y cívica de los alumnos. Así, las actividades se generan alrededor de los centros de interés, los alumnos y alumnas edifican su propio entorno y realidad a través de la experiencia, lo que permite un pródigo desarrollo de la autoestima y la comunicación.

El trabajo cooperativo será el eje y motor para la mayoría de actividades, promoviendo una educación social que recalca la necesidad de la autorregulación y una coeducación dialógica entre géneros, es decir se buscaba la formación total, Luzuriaga (2001): de la educación intelectual, a la actividad creadora en laboratorios, campos y talleres, a la educación física en juegos y deportes, a la vida social con asambleas, debates y autonomía de los alumnos, a la educación estética con música, canto,



dibujo y teatro, en suma a la formación personal del hombre completo con un espíritu liberal, democrático.

Se concibe que la educación puede generar las herramientas para crear una sociedad entre y para todos, para ello es necesario formar la individualidad del ser humano en la libertad desde su acción en colectividad, tratando de generar un ambiente de democracia, para llegar a la construcción de escuelas para la vida. Donde la moral se viva en un proceso individual y colectivo, en un ambiente adecuado al educando, quien podrá ir formando a través de sus propias experiencias y reflexiones su comportamiento y llegar a la autogestión. Porque la Escuela Nueva es sobre todo un espacio de experimentación libre y el adulto sólo será un supervisor de dichas actividades que no debe obstaculizar el desarrollo natural del niño, el aula se vuelve un espacio de investigación; también a través de asambleas, de diarios grupales, de la interacción entre los mismos niños, del juego, del debate, etc. Se respeta la individualidad de cada miembro en su ritmo y en su forma de acceder al conocimiento.

**La Sociedad de Naciones (SN)**, de 1919, será otro hecho importante de este período. Nace con el objetivo de integrar modelos de Paz y la manera de evitar la guerra. La organización se vinculaba con la escuela sólo como medio de difusión de sus ideales y no como medio de transformación, creándose un subcomité a fin de conseguir “dar a conocer la SN a niños y jóvenes; recursos para desarrollar el espíritu de cooperación internacional y la organización de esta acción educativa” (Jares, o.c.:22). En 1921 en Caláis, Francia, se constituye la Liga Internacional de Educación Nueva, organizada con más de veinte países y diversos pedagogos, en su VI congreso (1934) proponen en sus conclusiones “La educación del tipo humano universal”. En 1926 se crea la Oficina Internacional de Educación (OIE), quien en el año de 1927 celebra en Praga el Congreso organizado por la Oficina Internacional de Educación bajo el lema “La paz por la escuela”, en la que participaron

Bovet, Reselló, Montessori, Claparede y Dewey, como diversas asociaciones y agrupaciones; estas llevaban la intención de mejorar las situaciones profesionales de los docentes y sus condiciones, y en busca de una neutralidad ideológica, aunque a veces carecían de un discurso pedagógico. Inician con una gran cantidad de afiliados, entre ellas se encuentran la Coordinación Mundial (1935), Federación Mundial de Asociaciones de Educación (WFEA, 1923), La Asociación Internacional del Magisterio Americano (1928), la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (1928), entre otras.

Sin embargo, la Sociedad de Naciones no concreta ningún proyecto sobre EpP. La temática de la paz y sus implicaciones socioeducativas era un aspecto lejano a la población en general, temática más cercana a los políticos y diplomáticos y a algunas corrientes pedagógicas, como acabamos de ver. La población únicamente sentía las consecuencias de la guerra y la paz, sin correlacionar causas y efectos y sin una mayor implicación y demanda social y política. De forma general se venía manifestando como contraria a la guerra o bien la justificaba.

**La Escuela Moderna** es un importante movimiento coetáneamente que merece una mención diferenciadora por sus bases ideológicas. Fundada por Celestine Freinet, “tiene unas características orientadas hacia una educación en y para la paz, dado que la metodología freinetiana se basa en la cooperación entre alumnos, entre alumnos y maestros y entre maestros a fin de compartir experiencias, mejorar la convivencia trabajando juntos. Aunque “no abunda en convocatorias específicas sobre educación para la paz, sino que ésta es objeto de análisis en algunas secciones de ciertos encuentros. Sin embargo, los valores y principios de la pedagogía de Freinet crean un modelo de organización escolar, y sus técnicas didácticas encierran en sí mismos una escuela de paz” (Jares, 1999:49). El epicentro es el/la niño/a y sus intereses, con un principio rector, en fondo y forma es una educación para la democracia y en

democracia a través de una pedagogía cooperativa, popular y con un gran sentido internacional así expresada por el propio Freinet en 1927 en el primer congreso del movimiento de la Escuela Moderna: “Ni que decir tiene que nuestro trabajo será decididamente internacional. La pedagogía actual no puede conocer fronteras y procuraremos derribar todos los obstáculos que las lenguas exigen entre los maestros y los pueblos...” (Freinet citado por Jares, 1999:52).

Esta decidida vocación internacional arraigará en diferentes partes del mundo y en los albores del siglo XXI continúa desarrollándose y actualizándose. Se derivaron, pues, diversos movimientos en relación a EpP como fueron: la creación de la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM), el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE), en España, MCEP. (Movimiento Cooperativo para la Escuela Popular).

Nosotros formamos a unos hombres que sabrán decir no a la autoridad brutal, al oscurantismo, a la explotación y a la opresión. Hombres que sabrán defender su personalidad, sus ideales, para garantizar el éxito definitivo de la democracia y de la paz” (Freinet en Alfieri; Gimeno Sacristán, 1976:141). (Jares, o.c.:52) Siempre con una decidida y activa vocación internacional porque “La pedagogía Freinet es por esencia internacional... para que se desarrolle la fraternidad de trabajo y de destino que puedan ayudar profunda y eficazmente todas las obras de paz”. (Ibíd.)

“Esta fase entusiasta va durar hasta el ascenso de las ideologías totalitarias, nazismo y fascismo, que anuncian nuevos vientos de guerra. La propia Guerra civil española anuncia el preludio y da el primer aviso de ruptura generado por el utopismo pedagógico de los años precedentes.” (Ibíd.). Que, después de terminada la Gran Guerra, se retomarán y

cuestionarán a fin de ayudar a rehacer social y emocionalmente una sociedad desgarrada y en duelo.

### 1.5.2- Segunda ola: Creación de la UNESCO

*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.*

Preámbulo de la constitución de la UNESCO

Como hemos mencionado con anterioridad, después de los desastres de la Segunda Guerra Mundial, los países aliados ven la necesidad de crear una organización en común que ayude a desarrollar y mantener la paz mundial. Por esta necesidad y deseo se irá fraguando una organización internacional para tales fines, en la actualidad la llamamos Organización de Naciones Unidas, cuya fundación data de 1945. Donde se vuelve a manifestar la importancia de la educación, pero esta vez de forma inapelable en la consecución de la paz y la necesidad de crear un organismo internacional para garantizarla desde la cooperación educativa científica y cultural, la UNESCO, (Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura):

*... En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta. (Preámbulo de la Constitución de la UNESCO)<sup>9</sup>*

De modo que la UNESCO se gesta y nace con una doble finalidad y acción:

---

<sup>9</sup> Constitución de la UNESCO (1945). Ver Web:  
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/>

*Por un lado, poner la educación, la ciencia y la cultura al servicio de los DD HH y del entendimiento internacional, así como de los ideales de justicia, libertad y de solidaridad; y, por otro, desarrollar la educación, la ciencia y la cultura con el fin de contribuir al progreso social y al bien estar general de la humanidad, así como la lucha contra la discriminación y desigualdades. (Monclús y Sabán, 1999:75).*

La Carta de las Naciones Unidas reconoce la igualdad entre todos los pueblos del mundo y la UNESCO establecerá que su fin último será contribuir a la paz, mediante la educación, la ciencia y la cultura a través de la colaboración entre las naciones a fin de asegurar el respeto universal, la justicia, la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Ampliando y renovando así la concepción de Paz que fructificará en sus principales acciones. Concepción que se verá reflejada en la Primera Conferencia General sobre la Paz: “que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.” (Monclús, o.c.:76). Profundizando así en la propia Declaración Universal de Derechos Humanos (DD HH) y en las bases del pensamiento e instrumentos del sistema de Naciones Unidas.

La UNESCO, en su primera fase, ligaba la EpP al artículo 26.2 de la Declaración Universal de los DDHH: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Quedando sus acciones centradas en tres ámbitos:

1. *Comprensión internacional y conciencia supranacional.*

*2. Enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales.*

*3. Enseñanza relativa a los Derechos Humanos.*

Así la paz no sólo es la ausencia del conflicto, sino que demanda todavía un proceso positivo, emprendedor y participativo en el cual prevalezca el diálogo y una resolución de los conflictos a través del entendimiento mutuo y de la cooperación. Esta idea se perfeccionará e irá materializándose en acciones concretas a raíz del Congreso Internacional sobre la paz en la mente de los hombres, en 1989, donde define la paz básicamente como el respeto a la vida, como una vía de superación de los conflictos armados, se trata sobre todo de un comportamiento de los hombres y mujeres, que defienda profundamente los principios de libertad, de justicia y de igualdad.

La UNESCO reconoce a la educación como el medio que puede favorecer el conocimiento y comprensión entre los seres humanos, sus diferencias, y establecer elementos básicos para permitir el diálogo, resaltando la idea de que el ser humano es un ser racional, capaz de realizar elecciones que se amplían al tener una mayor información; la UNESCO considera que la educación puede ayudar contra la discriminación y oponerse a otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial. Para ello veamos ahora como se dimensionan dichos tres ámbitos.

#### *1- Comprensión Internacional.*

Una de las acciones preliminares que se llevaron a cabo fue admitir que, “La educación sirve para la comprensión internacional como quedó definida en la Conferencia General de 1947 como objetivo de la organización y como complemento a la preocupación inicial centrada en la “paz y la seguridad” (Jares, o.c.:56). Esta propuesta se orientaba a fomentar el conocimiento mutuo entre las naciones, los individuos y crear

un sentimiento de pertenencia mundial. Las estrategias a seguir fueron: la realización de diversos cursos de formación y reuniones de debate especialmente dirigidos al profesorado, la revisión y mejora de los materiales de enseñanza, así como los métodos para el desarrollo de la comprensión Internacional. A resultas se constituyó: un manual-guía para el análisis y estudio de los Estados miembros; el apoyo a los jóvenes, fomentando la creación de clubes de relaciones internacionales y de agrupaciones juveniles interesados en las cuestiones de orden mundial, que suscitaran y fomentaran el conocimiento entre pueblos diferentes; la realización de encuentros Internacionales en las que Universidades, que ya realizaban análisis sobre cómo mantener la cooperación internacional, y entre ellas, establecer métodos de investigación y apoyo, con la posibilidad de crear una Asociación Internacional de Universidades y, finalmente, editar publicaciones sobre educación para la comprensión internacional.

Como acabamos de ver, el inició de la Educación para la Comprensión Internacional fue en la Conferencia General de 1947, un año después la ONU aprueba en Asamblea General La Declaración Universal de los Derechos Humanos, y la educación en los Derechos Humanos. Y a partir de 1974, se concretarán agendas de celebraciones de conferencias, simposios, seminarios, etc., y reuniones de expertos internacionales, regionales y nacionales para examinar los problemas planteados por la aplicación de las recomendaciones sobre la educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación, la Paz Internacional y La Educación relativa para las libertades Fundamentales y los Derechos Humanos.

## *2- Enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales.*

“En las Conferencias de la UNESCO de 1950, 1951, 1954, 1956 y 1958 se refuerzan las recomendaciones sobre la enseñanza acerca del sistema de Naciones Unidas, incorporando progresivamente aportaciones

metodológicas y de recursos” (Ibíd.:59), que deberían afectar a todos los niveles educativos, ofreciendo unas variadas y diversas actividades extraescolares, incluso haciendo extensiva su recomendación a la educación informal (Conferencia General 1951).

El uso de nuevos materiales audiovisuales elaborados por los organismos internacionales, con la ayuda de expertos y becarios y nuevos procedimientos, donde tendrán un lugar cada vez más relevante las Nuevas tecnologías e Internet, irá optimando y remozando la enseñanza.

### *3- Educación en Derechos Humanos.*

“La educación para las derechos humanos tiene su inicio oficial con la proclamación de la carta de las NN. UU. Los fundadores de la organización se dieron cuenta de que la violación de los derechos humanos había sido una de las causas de las Segunda Guerra Mundial y llegaron al convencimiento de que no se conseguirá un mundo pacífico sin una eficaz protección internacional de los derechos humanos (Unesco, 1969:9)” (Jares, o.c.:60). Sin perder de vista la Educación para la comprensión Internacional, ambas se desarrollaron paralelamente en los aspectos educativos. Las declaraciones fueron complementándose en cada edición, donde se desprendían recomendaciones para la enseñanza de los Derechos Humanos, la cual no se desvinculaba de la anterior propuesta de Educación para la Comprensión Internacional, sino que se veían como complementarias, como un todo para hacer aumentar las investigaciones para la búsqueda de métodos innovadores y nuevas perspectivas, como la enseñanza crítica, y de ello se va desplegando la necesidad de dar un nuevo tratamiento al conflicto y a la enseñanza.

Finalizada la guerra fría, la UNESCO plantea en diversos foros y medios la posibilidad de potenciar una cultura de paz, expresando una profunda preocupación por la persistencia y proliferación de la violencia y las



conflagraciones en diversas partes del mundo, reconociendo la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación e intolerancia, incluyendo aquellas originadas por raza, sexo, lengua, religión, opinión política, nacional, étnica, origen social, propiedad, discapacidad, nacimiento u otra condición. Así mismo se fomenta la integración de los países miembros al **Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO**, escuelas que se desarrollan abordando los elementos de la enseñanza de los Derechos Humanos, la Paz y la Comprensión Internacional. Procurando integrar en sus programas y actividades las propuestas de la UNESCO, haciendo especial hincapié en el fomento de la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y la educación intercultural. El plan de Escuelas asociadas fue creado en la conferencia General en 1953 con el fin de cumplir dos objetivos cardinales: “llevar a cabo trabajos experimentales y programas especiales a fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la educación para la comprensión internacional (UNESCO; 1985<sup>a</sup>)” (Jares, o.c.:67) y, en un segundo término, “facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países” (Monclús, 1999:24) .

“La Conferencia Intergubernamental de abril de 1983 en París, organizada por la UNESCO, destacó la importancia de la Educación para la Paz, la comprensión internacional, los derechos de los pueblos y las libertades fundamentales, considerando a la Educación para la Comprensión Internacional y los Derechos Humanos, como un todo indivisible.” (Jares, o.c.:62), en la EpP de forma necesaria y fundamental. Las acciones de la UNESCO son clave principal del desarrollo de la EpP, por lo que es importante integrar algunas de sus principales acciones a través del tiempo sobre Educación para la Paz.

El nuevo milenio se iniciará como “Año Internacional para una Cultura de Paz” del 2000 y su resolución 53/25 del 10 de noviembre de 1998, por el

cual se proclamaba el período 2001-2010 como la *Década Internacional para una Cultura de Paz y Noviolencia para los Niños del Mundo*”, reconociendo el importante papel que debe continuar jugando la UNESCO en la promoción de una cultura de paz, solemnemente proclama la presente Declaración de una Cultura de Paz con el fin de que los gobiernos, organizaciones internacionales y sociedad civil puedan ser guiadas en su actividad para que dispongan promover y reforzar una Cultura de Paz en el nuevo milenio (UNESCO, 2000).

Veamos algunas de las principales actividades que la UNESCO ha realizado históricamente en relación a las temáticas de Educación para la Paz.

## **Cuadro Nº 2. Acciones de la UNESCO**

(A partir de Monclús 1999, elaborado por Abarca y Sánchez Alba 2012)

1946	Resolución sobre la revisión de libros de textos.
1948	Declaración de los Derechos Humanos.
1949	Marco de trabajo para la mejora de los libros de texto en Geografía e Historia.
1950	Seminarios sobre revisión mutua de libros de texto.
1953	Lanzamiento del Proyecto Escuelas Asociadas.
1968	Recomendaciones sobre la educación para la Comprensión Internacional como parte integrante del currículo y la vida escolar
1974	Recomendación sobre la educación para la Comprensión Internacional, la Cooperación y la Paz y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las libertades Fundamentales.

1978	Declaración sobre la Raza y el Prejuicio racial.
1987	Lanzamiento del Proyecto Linguapax.
1989	Congreso Internacional y Declaración sobre la Paz en la Mente de los hombres, Yamuossoukro.
1992	Creación de la Red Internacional de la UNESCO de Institutos de Investigación sobre Libros de textos.
1993	Congreso Internacional y Plan Mundial de Acción sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia.
1994	Declaración y Marco de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los derechos humanos y la democracia. Lanzamiento del Proyecto Hacia una cultura de paz.
1995	Conferencia Europea sobre Desarrollo del currículo: Educación Cívica en países del centro y este europeo.
1995 - 2000	Década de las Naciones Unidas de la Educación para los Derechos Humanos
1996	Publicación de "La Educación encierra un tesoro".
1997	Se proclama al año 2000 como el "Año Internacional para una Cultura de Paz".
1998	Se proclamaba el período 2001-2010 como la "Década Internacional para una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo".
1999	La ONU continúa jugando un papel decisivo en la promoción y el fortalecimiento de una Cultura de Paz mundial.
2000	En Dakar, la UNESCO jugó un papel de liderazgo en la promoción de la educación de una cultura de paz dentro del marco del Foro Mundial de educación.
2001	Las actividades de la UNESCO, para la Década Internacional de una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo serán articuladas con aquellas llevadas a cabo para el Diálogo entre Civilizaciones de las Naciones Unidas. Año Internacional de los Voluntarios. Todos Juntos Podemos.

2002	Globalización: El Gran Reto del Milenio
2003	Un mundo mejor para todos. El Medio Ambiente
2004	Diálogo Universal de las Culturas. Forum Barcelona 2004.
2005	Informe <i>mid-term</i> sobre la Década Internacional para una Cultura de la Paz y no-violencia para los niños del mundo (2001-2010).
2005	Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)
2006	Año de la Conciencia Planetaria y la ética del diálogo entre los pueblos.  Decenio de la Recuperación y el Desarrollo Sostenible de la Regiones (2006-2015)
2008	Segundo Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza (2008-2017)
2010	Año Internacional de cercamiento de las Culturas
2011	Año Internacional de los Afrodescendientes
2012	Año internacional de la Energía sostenible para Todos

Este cuadro ejemplifica cómo la UNESCO va atendiendo propuestas cada vez más integrales, de mayor cobertura temporal y de interrelación entre países.

Es así como la UNESCO, conjuntamente con la ONU, han abierto espacios para Educación para la Paz dirigidos hacia la cultura de paz, a través de programas, actividades, décadas, declaraciones, instituciones como las Escuelas Asociadas a la Unesco y las Cátedras UNESCOs en diferentes partes del mundo en el que “Se evidencia cada vez más en las grandes conferencias mundiales convocadas por la ONU a partir de 1992, una relación creciente entre los derechos humanos, la democracia, el

desarrollo, el medio ambiente y la paz” (Fernández, 20004b:919). Sirvan las declaraciones internacionales para el año 2011 como prueba de esta mirada más integral, panorámica y sistémica. El 20 de diciembre de 2006, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la resolución (A/RES/61/193) por la que se declaró 2011 *Año Internacional de los Bosques*. El 18 de diciembre de 2009, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó a 2011 como *Año Internacional de los Afrodescendientes* (A/RES/64/169): “El Año tiene como objetivos fortalecer las medidas nacionales y la cooperación regional e internacional en beneficio de los afrodescendientes en relación con el goce pleno de sus derechos económicos, culturales, sociales, civiles y políticos, su participación e integración en todos los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad, y la promoción de un mayor conocimiento y respeto de la diversidad de su herencia y su cultura.

- **1.5.3-Tercera ola: La Noviolencia**

*Cuida tus pensamientos porque se volverán palabras  
Cuida tus palabras porque se volverán actos  
Cuida tus actos porque se harán costumbre  
Cuida tus costumbres porque forjarán tu carácter  
Cuida tu carácter porque formará tu destino  
Y tu destino será tu vida...*

Mohandas Karamchand Gandhi

Movimiento que toma sus principales itinerarios sobre el conflicto y sus vías de resolución o regulación mayoritariamente de la Noviolencia (Ahimsa) de Gandhi, palabra que se toma como una sola por su concepto, ya que no es sólo la negativa de la acción violenta lo que abarca en sí misma, sino una filosofía de vida y una propuesta de acción directa. Los colectivos noviolentos europeos sólidamente han utilizado el término noviolencia como un solo vocablo, para hacer manifiesta y palmaria que la

opción noviolenta no es la inexistencia de la violencia directa, sino un proyecto positivo de transformación esencial de la sociedad y de cada individuo.

Mohandas Karamanchad Gandhi nació el 2 de octubre de 1869 en la India. Creció y se educó en el Janaismo. Religión que exhortaba al ayuno, al sistema vegetariano, limpieza absoluta, purificaciones, confesiones de sus propias faltas y la práctica de la Ahimsa como el no hacer daño a ningún tipo de vida. A lo largo de su existencia tiene contacto y comunicación con diversas religiones, en su país con el Islamismo como con el cristianismo en Inglaterra y en Sudáfrica. Esta experiencia heterogénea dará sus frutos en un pensamiento ecuménico e inclusivo.

Su ontología va a estar guiada principalmente por dos conceptos, el *Satyagraha* y el *Ahimsa*, donde *satya*= verdad y *ahimsa*= no violencia, pero se analizará cada uno. La *Satyagraha* era a la vez un movimiento político y religioso, la palabra *Satya* implica verdad y *agraha*, firmeza, o lo que es lo mismo, firmeza en la verdad, que especificaba para sí mismo como Dios o Dios como la verdad. Ello implica que la persona bajo cualquier circunstancia y naturaleza debe ser siempre fiel a la verdad: “el camino más corto para llegar a la Verdad es el Amor. Pero también hallé que amor tiene muchos sentidos [...] Pero nunca pude descubrir un doble sentido en relación con el concepto de verdad, y ni siquiera los ateos dudan de la necesidad o del poder de la verdad” (Reyna, 1985:67).

El concepto hindú-Jainista Ahimsa es la prohibición de matar cualquier ser vivo, Gandhi va más allá, no es suficiente con evitar el daño, sino hacer el bien aun al que nos injuria. Es la actitud de amar como medio indefectible para alcanzar la Verdad. “Ahimsa realmente significa que no puedes ofender a nadie, no puedes dar cabida a un pensamiento no caritativo aun en relación con una persona que se considera tu enemigo... Donde la noviolencia en su acepción dinámica, no es una débil sumisión a la voluntad torcida del malhechor, sino que implica poner todas nuestras

fuerzas contra la voluntad del tirano” (Ibíd.). La práctica de la Ahimsa no permitía usar la violencia aun en casos extremos, se excluía la violencia física y sobretodo la violencia moral, se trataba de convencer al opositor de manera voluntaria de la injusticia de su actitud y que su cambio se debiera a la justicia y sobre todo a la Verdad.

Lejos de ser o considerarse la no violencia como un acto de debilidad, contrario se estimaba como una respuesta basada en la responsabilidad y conciencia de quienes creían en esta propuesta, pues debían de aceptar con firmeza y valor las consecuencias de todas sus resistencias, manifestaciones y acciones. “La no violencia, en palabras del propio Gandhi (1988:44) *no tiene nada de pasivo*” Y debe ser “irrescindible, la comunión o coherencia que debe existir entre los fines a perseguir y los medios a emplear. *El fin está en los medios como el árbol en la semilla* era un sentencia que solía repetir y que va tener una honda repercusión social y educativa en la historia del pensamiento no violento.” (Jares o.c.: 71).

Ligaba Gandhi ambas comprensiones, haciendo referencia a ellas como: “Mi religión se basaba en la Verdad, *Satya*, y la No violencia, *Ahimsa*. La Verdad es mi Dios y la No violencia el medio de llegar a hasta él” (Reyna, o.c.:62). Era una total visión del ser humano y de la sociedad, pero sobretodo de un gran compromiso, dado que ambas concepciones no se quedaron sólo como postulados sino que se llevaron a la práctica tanto en el ámbito cotidiano como en el político de él mismo y de muchos de sus seguidores.

Para llevar a cabo estos dos principios, planteó acciones como la no-cooperación y la resistencia civil, en donde en lugar de rebelarse de manera violenta, lo que se pretendía era no acatar la injusticia organizada, ateniéndose a las sanciones correspondientes, demostrando y fomentando así su fuerza espiritual y la convicción hacia la verdad de la persona. El Satyagraha, la Nocooperación, era negarse a cooperar en el

movimiento de un sistema injusto, pero tenía como prioridad el diálogo y la negociación. Sus acciones estaban guiadas por un sentimiento de justicia, que no consentía venganzas o prejuicios, reconociendo en el adversario fundamentalmente su carácter humano y su punto de vista, iniciando el desarrollo de la empatía con el otro.

Gandhi dejó un legado importante en la manera de enfrentar el conflicto, de guiarse en la vida a través de medios pacíficos y por su influencia en la educación. Él expresaba que “toda esta filosofía para la vida debía ser enseñada desde el mismo día de su concepción” (Gandhi, 2002:44) y que la escuela y la comunidad deben de participar en dicha formación. La concepción del conflicto es una de sus más palmarias aportaciones para la educación porque “lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlos, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común. La cual debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos porque sus destinos son aceptables. Debido a que tienen su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución.” (Jares, o.c.:71). De la misma suerte y en forma de verso lo diría el pedagogo y poeta español Antonio Machado en su poemario *Proverbios y cantares*:

*Busca a tu complementario,  
que marcha siempre contigo,  
y suele ser tu contrario.*

La influencia de la filosofía no violenta de Gandhi en la pedagogía occidental ha sido y es incuestionable. Siguiendo su filosofía surgieron algunos movimientos como el de Lanza de Vasto, que funda en Francia (1948) la *Comunidad de Arca*, quienes crearon su propia escuela que se guiaba por los preceptos Gandhianos. “Como ocurre con otras experiencias de educación no violenta, en La Escuela del Arca además del componente esencial de la no violencia se realiza una simbiosis en el plano didáctico con las técnicas de la Escuela Nueva, fundamentalmente de María Montessori y de la Escuela Moderna de Célestin Freinet” (Jares o.c.:74). Asimismo podría mencionarse las propuestas del cura maestro



Lorenzo Milani en Italia, de cuya experiencia dio el fruto la publicación *Cartas a una maestra*, libro escrito por el propio alumnado, “documento que ha tenido una gran repercusión social y pedagógica anticipándose al mayo del 68 francés en su crítica al autoritarismo y conformismo” (Jares, o.c.:75). Semejante será la experiencia de Danilo Dolci en Sicilia con una mayor repercusión política local junto a la de Aldo Capitini en Perugia. En Atlanta, América, nace el Centro Martín Luther King, a fin de preservar su obra en favor de los derechos civiles y la lucha social. Y otros grupos noviolentos como el Movimiento de Objetores de Conciencia (MOC) y que defienden, además de la noviolencia en educación, como una alternativa global a la sociedad -de donde surgirá el movimiento de la objeción de conciencia-, las campañas contra los juguetes bélicos, en España la difusión de los juegos cooperativos y de resolución de conflictos de forma noviolenta y el Día Escolar de la Noviolencia y la Paz fundado en 1964 por el poeta mallorquín Llorenç Vidal, que se celebra anualmente el 30 de enero, en conmemoración de la muerte de Ghandi.

La EpP, como vemos, se va diversificando e interrelacionando, como no podía ser de otra forma, con todo lo social y cultural, naciendo en este proceso la necesidad de progresar, ordenar y sintetizar las experiencias, ontologías y aportaciones a través de la Investigación.

- **1.5.4- Cuarta ola: Investigación para la Paz**

*De nada valdría saber solamente qué es la violencia si no  
contamos con indicadores y experiencias acerca de cómo  
prevenirla, reducirla y detenerla.  
Es decir, saber cómo construir la convivencia.*

José Tuvilla Rayo

El surgimiento de la Investigación para la Paz va a suponer un nuevo aliento a la EpP, replanteando parte de su postulado, debido a nuevas

proporciones epistemológicas del concepto de paz y las necesarias consecuencias pedagógicas para el devenir de la Escuela.

Este movimiento tendrá en sus aspectos más pedagógicos una decidida influencia de las experiencias, análisis y proposiciones de Paolo Freire, dirigidos a la educación como un pilar para la liberación de los oprimidos hacia el desarrollo humano, especialmente en España y América Latina. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. (Freire 1985:92). “La Investigación para la Paz nace en Estados Unidos en 1957 con sus primeros reportes de cómo tratar la resolución de conflictos y el concepto de paz” (Jares, o.c :81). Pero será en Europa donde, por las trágicas consecuencias de la II Gran guerra, va a germinar más, estableciéndose el primer Instituto de la Paz, en el que su principal exponente será Galtung, que constituye sus estudios y concepciones sobre la Paz y la Investigación para la Paz como método y disciplina. El investigador sobre la Paz es definido como un estudioso que aporta una contribución de orden cognoscitivo al logro de la Paz, basándose en aquellas reflexiones que produzcan una transformación social. Se destacará en la Investigación para la Paz, su especulación y conceptualización de Paz, como antítesis de violencia, ya sea directa o estructural. Pero será en la década de los años 80 cuando la Investigación para la Paz, colectivamente con los movimientos por la Paz y la EpP, van a crecer y desarrollarse con el apoyo e implicación de la UNESCO, creando 310 instituciones dedicadas a la Investigación para la Paz.

En España aparecerán centros e instituciones muy activas y que harán influyentes aportes en todos los ámbitos educativos, tales como: La asociación Pro derechos humanos de Madrid (APDH); L seció d’ Estudis sobre Pau i Conflictes de Barcelona (CIDOB); El Centro de investigaciones para la paz (CIP); La asociación española de investigación para la paz (AIPAZ); algunos grupos de estudio incluidos en

los Movimientos de renovación pedagógica (MRP); Universidades como Jaume I de Castellón, las de Granada y Alicante crearán sus centros especializados o la Cátedra UNESCO en la Universidad de Barcelona, entre otros muchas instituciones educativas.

La Investigación para la Paz reconocerá la necesidad de atender y profundizar en la violencia estructural como origen incuestionable de todo conflicto. Estudiará y asimilará, tomando métodos cualitativos y cuantitativos propios de las ciencias sociales, y encontrará una buena parte de su fundamentación en ideas y reflexiones pedagógicas como son los de Paulo Freire (1967), muy especialmente por el concepto de concientización como una manera de enfrentar la violencia estructural. Posteriormente se incluirán nuevas metodologías para investigar en el conflicto a través de las posibilidades didácticas de disciplinas como el teatro, caso del acólito y compatriota de Freire, Augusto Boal (1985), creando toda una herramienta metodológica, *El teatro del oprimido*.

La Investigación para la paz que aportará la EpP encontrará una buena base cognitiva de sustentación que realmente le autorizará como disciplina educativa en el ámbito de las ciencias sociales permitiendo la posibilidad a la escuela de intervenir y conformar una pedagogía propia como EpP. "Metodológicamente se hace hincapié en los métodos activos, dialógicos y socio-afectivos que permiten experimentar a los alumnos los problemas de la sociedad cercana y mundial, con el fin de desarrollar comportamientos prosociales." (Jares, o.c.:86).

La Investigación para la paz interactuará e interactúa con la EpP en la búsqueda no sólo del conocimiento conceptual, también en el diseño de acciones concretas para configurar métodos, objetivos, materiales y modelos y estilos de evaluación.

En los años 90 la Educación para la Paz asistirá a un desarrollo exponencial de las actividades en la mayoría de los grupos y movimientos

anteriormente citados vinculándose con la educación para el desarrollo y las nuevas propuesta de educación intercultural, así como una relación más cercana a las diferentes ONG's. Se asistirá una considerable demanda de formación y creación de seminarios permanentes para la formación de formadores en las comunidades educativas a quienes les preocupa crecientemente el aprendizaje para la convivencia.

A finales de la década Educación para la paz se va interrelacionando con diferentes componentes en los diferentes países, muchas veces como parte de los programas y estudios de Derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad y multiculturalidad, género etc. De modo que Estudios para la paz, EpP e Investigación para la paz se vinculan, complementan y mestizan.

Para perfilar este análisis de la paz como objeto de estudio, veamos la contribución de Martínez Guzmán (2001:61-69) que, de modo sintético y en cuatro etapas, nos ofrece una panorámica general de la evolución de la investigación para la paz y los Estudios de paz que apuntan a nuevas miradas filosóficas hacia lo que sea la paz y su repercusión en las esferas educativas, ya en las postreras décadas y cara al nuevo milenio.

1.- Paz negativa, empieza por el estudio de la guerra. Se inician en los años 30, 40 y 50 con la fundación de algunos Institutos de Investigación para la Paz y de los Estudios para la Paz, surgimiento de las ONG, la paz se entiende a partir de la ausencia de la misma o de lo que no es.

2.- Paz positiva, violencia estructural y cooperación al desarrollo. Surgimiento del Instituto de Investigación para la Paz en Oslo, en 1959, y el concepto de paz positiva por Johan Galtung. De 1960 a 1974 surgen las primeras revistas y centros de investigación para la paz. Surge la vinculación con la temática de desarrollo, así como Educación para la paz.

3.- En los ochenta es menos académica y más ligada a los movimientos sociales enfocados contra la carrera de armamento nuclear. En 1987 surge la Asociación de Estudios para la paz, se

introduce la perspectiva de género en la Investigación para la paz. Surgen las propuestas de las Éticas del cuidado y el feminismo de la diferencia.

4.- Culturas y manera de hacer las paces, mediados de los 80's y años 90, se habla de gestionar y transformar los conflictos, así de Derechos Humanos, cooperación, movimientos globales, sexismo, cambio social, cultura de Paz, etc. Se produce la primera sistematización en España de Educación para la Paz por Jesús Xares y el surgimiento de diversas Universidades e Instituciones que integran los Estudios de la paz a su currículo.

Educativamente la evolución de los estudios de paz y la demanda social de ampliar la Educación en valores con nuevas disciplinas y métodos se materializará legislativamente en la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* LOGSE (1990) que integra la EpP, junto a otras, como un tema transversal en el currículo.

- **1.5.5- Educación para la Paz como Eje Transversal.**

*Hay que instalar en los niños el deseo de crecer, y, sobre todo mostrar el lugar que uno vive como un espacio superior, deseable, como fuente de mejores y más libres relaciones... Una invitación al crecimiento, un mensaje que habla de mejores tiempos.*

Constantino Carvallo Rey

Que la LOGSE reconociera curricularmente los ejes trasversales será un punto de inflexión y optimismo para la EpP en España y, por influencia, en América Latina. En este apartado se va a explicar la relación de este compendio curricular con la EpP y cómo se ha llevado a cabo.

Entendemos que las líneas transversales no deben convertirse en una nueva área de aprendizaje; han de ser los principios

didácticos que den carácter a todo el currículo. La transversalidad es un marco referencial que debe empapar y atravesar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Iglesias, 1999:28).

Asimismo Gimeno (1992) se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta... pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad, atravesando los contenidos existentes, la organización y la vida de la escuela.

Los temas transversales son una nueva visión o enfoque desde el cual se guía el currículum escolar y las acciones de todos sus integrantes. Se trata de trabajar valores, contenidos y actitudes ligados a uno o varios ejes transversales, donde dan pautas de orientación desde la organización de la escuela en su planificación general, desde el mismo proyecto educativo de centro (PEC), hasta la planificación de aula de cada profesor/a, ayudando a caminar hacia un mismo fin, convirtiendo así la transversalidad en vertebración y referencia básica de la vida en la escuela. Donde los ejes transversales no son unidireccionales, sino que están conectados entre sí, de modo y fin que la complementariedad de los mismos sea una realidad.

La EpP no se puede entender sin el resto de los ocho ejes transversales (que serán adaptados por los gobiernos educativos de las Comunidades Autónomas del país), tales como:

- Coeducación o la igualdad de oportunidades entre los sexos.
- Educación vial.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud y sexual.
- Educación del consumidor y del usuario.

- Educación para la paz.
- Educación para la convivencia.
- Derechos humanos.

Un hecho real, es la importancia que se le da al manejo de los ejes transversales, ya que rescata los temas y objetivos de valores o actitudinales que vienen designados desde las indicaciones, y que justifica la razón de la transversalidad como algo constitutivo de los conocimientos y presente en todo momento, destacando que los temas transversales se inserten a la enseñanza de valores. De este modo los contenidos actitudinales forman parte de los componentes curriculares de todas las áreas y materias de la educación obligatoria y la educación moral y cívica queda como tarea de la acción conjunta del Centro Escolar por el Proyecto de Centro. Es decir, en el hecho educativo mismo dentro de la realidad social y política del contexto, orientando la escuela hacia la incidencia y las propuestas de transformación social y cultural del medio.

La investigación de la EpP, toma como un gran avance los ejes transversales: “La propuesta de líneas transversales o transversalidad aborda una educación para la Paz entendida como educación en valores; la transversalidad aporta la perspectiva renovadora desde la que intentamos plantear un nuevo modo de ser persona, que sea capaz de comprometerse en la transformación de la sociedad” (Ibíd.:28).

La transversalidad es una oportunidad real de hacerse manifiesta y cualificable, y tal como afirma Jares (Ibíd.:142): “Los investigadores de Educación para la Paz se basan en las bondades de la transversalidad, retomando una concepción global de transversalidad... Haciendo mención explícita a cuatro ámbitos de intervención: programación de la enseñanza, la práctica docente, organización y funcionamiento de los centros educativos y programación de las actividades complementarias, además de recoger la necesidad de la evaluación tanto de los aprendizajes del alumnado como de la programación y práctica docente.”

Los ejes transversales en América Latina serán retomados por la mayoría de los sistemas educativos, sin embargo, en la práctica tendrá más fortuna el concepto Educación en Valores a modo de compendio de los ocho ejes transversales.

EpP es un nexo de unión y de trabajo para guiar el desarrollo de las decisiones y acciones de todos los actores de la comunidad educativa: padres de familia, alumnos, director y equipo directivo, profesorado y personal de administración, que debe reflejarse en el PEC de forma cooperativa y disciplinaria.

A finales de la década, Jares (Ibíd.:150) nos hablará de siete componentes básicos que ya han pasado a conformar la EpP:

- Educación para la comprensión internacional.
- Educación para los Derechos Humanos.
- Educación mundialista y multicultural.
- Educación intercultural.
- Educación para el desarme.
- Educación para el desarrollo.
- Educación para el conflicto y la desobediencia.

Cada uno de estos componentes interviene en el otro, son interdependientes y generadores de nuevos integrantes, demanda y reflejo de una sociedad de culturas dinámicas, diversas y cambiantes que adjetivará hasta modificar lo sustantivo de la EpP del siglo XXI.



## 1.6- Estudios de paz y EpP en el siglo XXI

*Si no se peca a veces contra la razón, no se descubre nada.*

Einstein

La década final del vigésimo siglo y la inaugural del vigésimo primero en el ámbito de la producción y creación ha tenido una de sus señas de identidad en la llamada *cultura fusión*: música fusión, danza fusión, cocina fusión, teatro fusión, cine fusión, así hasta impregnar a todas las manifestaciones artístico-culturales.

Esta fusión se manifiesta de forma multidimensional: danza teatro, gastronomía pictórica, video arte, danza escultura; en la polivalencia de las llamadas instalaciones artísticas o en la llamada literatura *hipersónica*<sup>10</sup>. Incluso la física atómica habla ya de conseguir liberar la energía a través de fusión de los núcleos atómicos como futuro real, que convertiría en historia a la actual energía de fisión o de ruptura de las partículas.

Antropológicamente, la mezcla se dará entre las diferentes manifestaciones étnicas de los distintos pueblos de todo el planeta. La combinación será plural y diversa en fondos y formas, verbigracia: entre técnicas, elementos y componentes; entre cocinas del mundo; diseño, arquitecturas, decoración, ropajes, músicas y narrativas literarias. Las artes y la cultura son fruto de esta interconexión que, hasta ahora se había dado como consecuencia del contacto entre gentes, convivencia y mestizaje, subordinando siempre a una temporalidad mínima y cuantificable.

---

<sup>10</sup> Concepto creado por el escritor peruano Doménico Chiappe: “polifonía dentro de la polifonía: hipertonía “literatura electrónica” que “permite juntarlo todo, usarlo todo, sin avasallamiento entre las artes (El país, 3/9/2011)

En el presente este proceso fusión es posible, de forma cada vez menos dependiente de la variable temporal, por la rapidez y diversidad de internet y de las TIC o tecnologías de la información y la comunicación. Surgiendo así la llamada globalización o, señalado por otros autores, como mundialización, llegándose a esa interconexión que Marshall McLuhan había llamado *Aldea global*.

El principio que impera el concepto de la Aldea Global acelerado por de la globalización cultural es el de un mundo interrelacionado, con estrechez de vínculos económicos, culturales, políticos y sociales, producto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente Internet, como disminuidoras de las distancias y de las incomprensiones entre las personas y como promotoras de la emergencia de una conciencia global a escala planetaria, al menos en la teoría. (Globedia.es)<sup>11</sup>

La *cultura de la fusión* en el ámbito de la filosofía, del pensamiento y, muy especialmente, en el llamado “crecimiento personal” han calado en cosmovisiones orientales y/o indigenismos diversos, incrementando y diversificando los estantes al uso en las librerías, bibliotecas y en las Web en las dos últimas décadas. Ofreciéndose así misma como alternativas a lo establecido y ya caduco.

#### **1.6.1- Culturas de paz y EpP en la sociedad de la Diversidad y el mestizaje**

La cultura de la fusión o mestizaje junto a lo alternativo ido “contaminando” el imperante pensamiento racionalista occidental más allá del monismo, del dualismo o materialismo como respuestas ontológicas al mundo relacional del ser humano consigo mismo, con la otredad y con su medio. Acentuándose lo diverso y plural que ahora puede ser reconocido

---

<sup>11</sup> Globedia.es (2012).Aldea global. Ver Web <http://es.globedia.com/concepto-aldea-global>)

y comprendido también a través de sus “múltiples inteligencias” (Gardner, 1995), entendiendo el “ser humano como una unidad multidimensional, exterior e interior, dotado de un dentro y un fuera, como una única realidad polifacética, capaz de operaciones muy distintas en virtud de las distintas inteligencias que en él hay” (Torralba 2010:13).

Esencialmente la cultura de la fusión no es excluyente y suma también la concepción de lo *alternativo* generando nuevas epistemologías y movimientos heterodoxos y sincréticos en todos los ámbitos ontológicos: sociales, culturales, artísticos, científicos, políticos sociales, psicólogos y psicoterapias alternativas, medicinas alternativas y pedagogías alternativas.

Definitivamente el siglo XXI está sentando las bases de una nueva epistemología de carácter eminentemente inclusivo, donde a su vez se fusionan la búsqueda de lo alternativo y la interconexión en las llamadas sociedad de redes, que sirven a su vez para su inmediata difusión y conocimiento. Siendo todo ello el fruto y manifestación una concepción del ser humano multidimensional y polifónico tanto en su relación intrapersonal, interpersonal y con el medio o ser ecológico.

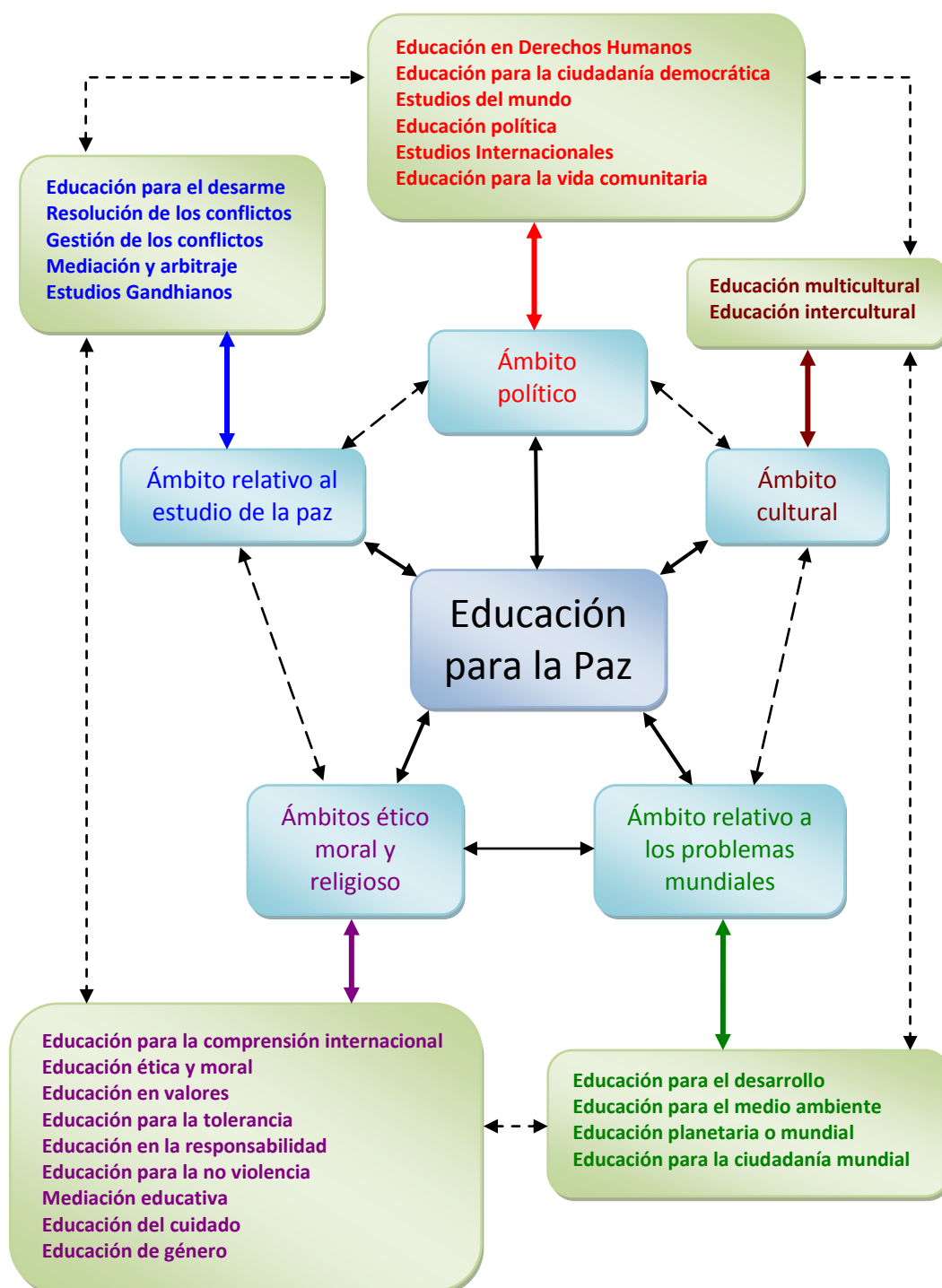
En el ámbito de las ciencias sociales, de la educación y específicamente de la EpP esta nueva centuria nos está hablando de: mestizaje, de diversidad, multiculturalidad, interculturalidad, *confliculturalidad*, alternancia, interconexión, medioambiente y vínculos.

Asistimos a una realidad cada vez más heteróclita conformada por las múltiples y genuinas aportaciones de distintos grupos humanos interconectados porque, Muñoz y López (2000:24): en cada comunidad humana la *Paz* se ha manifestado y fijado a través de una serie de normas y valores propios, produciendo convenciones culturales, ritos e instituciones que varían de acuerdo con sus propias vivencias, necesidades..., tradiciones e historias. Todo lo cual ha dado una gran riqueza

de manifestaciones pacíficas”. Fomentando diversificando las concepciones de paz y/o paces y junto a estas nuevas de estrategias y métodos que ampliaran tanto el campo del pensamiento como el experimental, tendiendo a una EpP cada vez más holística.

El siguiente cuadro, elaborado por Abarca y Sánchez Alba (2012) es buena prueba de esta necesidad multidimensional e interconectada con tendencia al holismo por donde transita la EpP en el nuevo siglo.

**Cuadro Nº 3. Organigrama de ámbitos y componentes de la EpP a comienzos del siglo XXI**

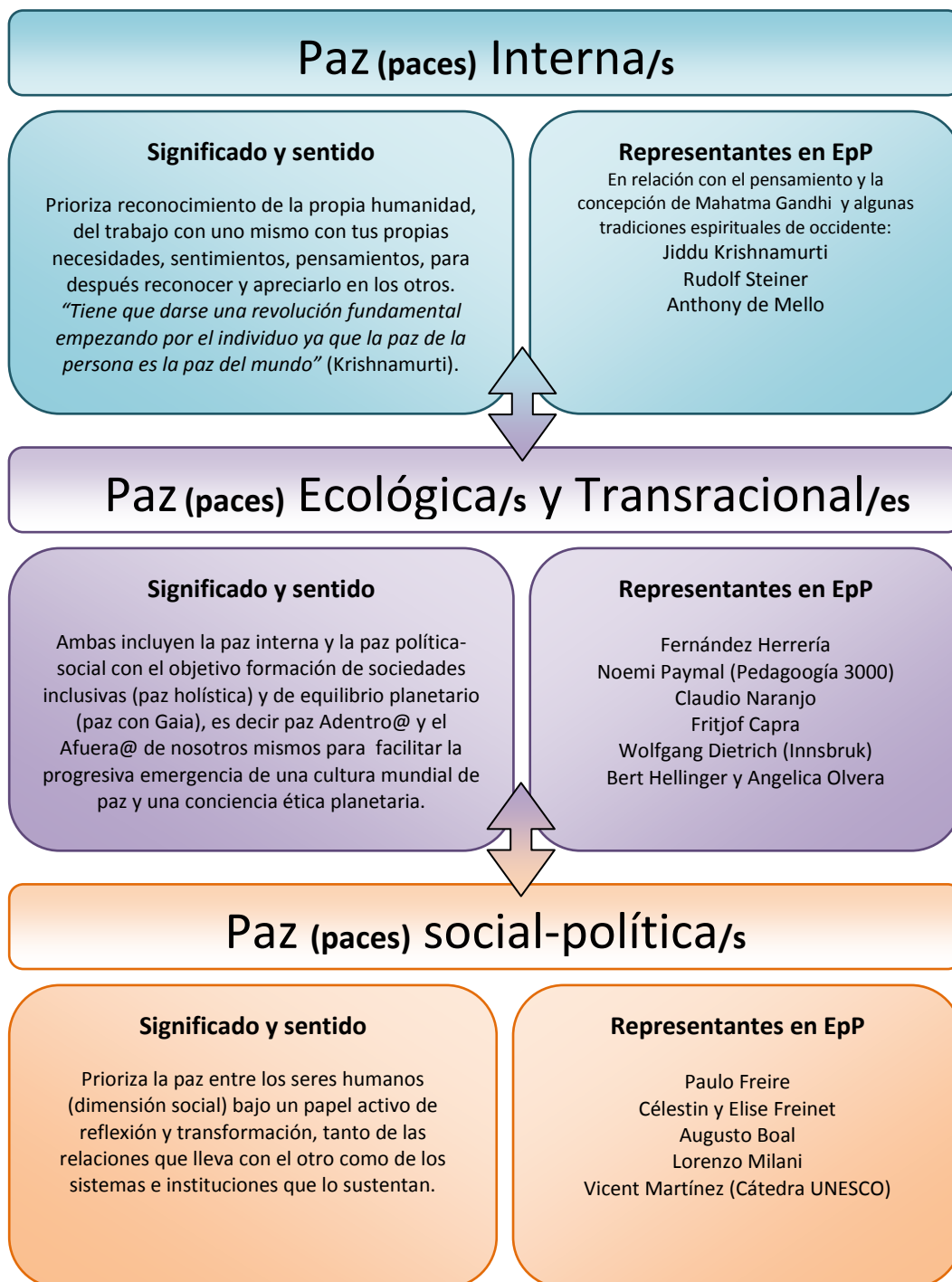


La proyección de la interconexión entre los diferentes ámbitos de acción de la paz que nos muestra el organigrama nº 3 se expresa en una dimensión grupal e individual; en las actividades cotidianas y en las decisiones gubernamentales; en los diferentes países y en las relaciones internacionales. Porque la paz está más allá de su riqueza conceptual, es una diversidad de acciones, pensamientos, sentimientos, pero sobre todo está en las interacciones educativas, en el modo y manera en que abordemos los conflictos. Como educadores y educadoras debemos conseguir que se materialice en cada individuo y con su entorno, siendo conscientes y teniendo la responsabilidad de cómo queremos relacionarnos con otro ser humano y con el entorno que nos sostiene. .

En el nuevo milenio podemos afirmar que tanto los Estudios de paz como la EpP cubren diferentes calidades y alcances: el individual o personal, también llamada Paz Interna; el social o comunitario, también llamada Paz Política o Social y el planetario, también llamada Paz Ecológica. Todas ellas tienen su registro conceptual: temporal, espacial y cultural. Fruto de mestizaje, la interconexión y la fluctuación de la migraciones en el nuevo milenio los estudios de paz y la EpP en se proyectan como leales hijos a su tiempo siendo también interculturales y diversos.

En siguiente cuadro comparativo inspirado en los estudios de Fernández Herrería (1996:30-40) ampliado y actualizado por Abarca y Sánchez Alba (2012) se conceptúa clara y sucintamente estas tres dimensiones, a las que hemos añadido los autores y autoras más significativos/as.

**Cuadro Nº 4. Cuadro inter orgánico de las tres dimensiones de la paz o familias de paces**



Las dimensiones de la paz interna y paz ecológica o transracional (según los estudios de Innsbruk que vernos seguidamente) más afines al pensamiento oriental, en las sociedades occidentales han sido fruto del mestizaje cultural y la globalización del conocimiento. El siguiente cuadro nos ofrece de una manera comparativa entre la evolución del concepto de paz en Oriente y Occidente. A través de él se nos muestra cómo los estudios actuales de la paz han sabido reconocer y mirar la presencia de distintas concepciones de paz en otras culturas y contextos históricos, orientales y occidentales, y como estos han impregnado e impregnan nuestra visión occidental, lo que nos permite ir superando el occidental centrismo e ir componiendo una cultura de paz verdaderamente universal.

**Cuadro nº 5. Historia comparativa de las concepciones de Paz entre Oriente y Occidente.** (Abarca, 2009:123-124, a partir de Fernández, 2003a:29-54)

ORIENTE	OCCIDENTE
India <b>Jainismo por Mahavira (S. VI antes de C.). La paz a través del principio del <i>Ahimsa</i>: renuncia a querer matar, dañar.</b>	Grecia <b>Eiréne</b> se predica respecto de una relación del interior del grupo, sinónimo de <i>homonoia</i> (armonía).
Budismo <b>Interpretación "positiva", en términos de compasión, buenas obras, y reconciliación de la <i>ahimsa</i> con la justicia (Galtung, 1985, 95).<sup>5</sup></b>	Roma <b><i>Pax</i></b> ausencia de violencia, en especial de revueltas y rebeliones, se impone y se garantiza la ley-orden.
Árabe islámica <b>Salam, raíz: slm. Su significado literal es sumisión. En el sentido religioso, <i>islam</i>, es sumisión a la ley islámica... acatamiento de la voluntad de Dios... Llevan aparejado el perdón, la absolución... Esto lleva a una paz en el interior del grupo que acepta la ley islámica, configurando una casa o morada donde reina la paz: <i>dar- al-islam</i> (la Casa del Islam, la casa de la</b>	Tradición hebrea <b><i>Shalom</i></b> , hace referencia a algo completo y perfecto, en el sentido de obra concluida, cuya raíz es ShaLaM Significa “estar en paz”, “estar completo”. <b><i>Sheqet</i></b> , que procede de la raíz <i>ShaQaT</i> que significa descanso, tranquilidad, silencio.



**paz) pág. 3**

China

**Ying, yang y el Tao, armonía entre todos los miembros de un mismo colectivo, unidos al cosmos del que se sentían deudor.**

**Jesús de Nazaret y el cristianismo primitivo**

El pacifismo no-violento de Jesús y una concepción general del mundo y de la vida centrada en el amor universal y la paz... se dice que se ponga la otra mejilla (que interpreto como una forma de cortar la cadena de la violencia) (inofensividad “negativa”) y que se ame a los enemigos (inofensividad positiva). El resultado de este amor universal es la paz.

**Culturas indígenas**

Las culturas indígenas de América se manejaban por una cosmovisión, y la palabra como tal no es encontrada pero en el contexto es empleada y ejercida, para un ejemplo la lengua Náhuatl: paz- kualitlistle, o majá a juwaló' - vivir en armonía-paz. Con uno mismo, con el otro y la naturaleza.

Prueba de esta influencia conceptual, fruto del mayor contacto y conocimiento de otras ideas culturales de los estudios de paz, es el posterior cuadro en el que podemos ver cómo en Occidente hemos ido considerando la concepción de la paz como mucho más que la erradicación de la guerra. Ampliando a su vez la mirada para una praxis de la EpP que deberá ir incluyendo nuevos conceptos, elementos disciplinas, métodos.

En otras palabras, estas influencias e interacciones tienden a una EpP cada vez más holística, consecuencia de nuevas necesidades sociales que han ido generando nuevas fusiones, conformando, a su vez, nacientes disciplinas y campos de investigación, tanto en el ámbito de los Estudios de Paz, como la EpP. Lo ilustramos con algunos ejemplos.

- **En la esfera de los DD HH**, los llamados Derechos Humanos de Tercera y Cuarta Generación según Pedro Donaires Sánchez (2002:3):

Actualmente ya existe una cuarta generación de derechos humanos... Esta sería la etapa de hacer realidad el principio de

la unidad en la diversidad. La cuarta generación de derechos humanos comprende el derecho a la plena y total integración de la familia humana)

- **En la esfera del feminismo.** Si trasladamos los DD HH a los **derechos de las mujeres** y su invisibilización social por siglos y milenios veremos que la *pedagogía patriarcal* en los últimos años ha empezado a iluminarse en las escuelas como consecuencia de los procesos educativos más inclusivos y dialógicos que diferentes foros feministas han denominado como un siglo para el diálogo como sistema de acercamiento entre los géneros. Concretamente, Marcela Lagarde aseguró que "siempre ha habido una convocatoria abierta a los hombres para que se sumen a la causa de la igualdad y de la libertad de mujeres y hombres, y una causa que es formidable, es la posibilidad de sumar esfuerzos y de potenciar una cooperación entre los géneros"<sup>12</sup> (Universidad internacional de Andalucía: 6 marzo de 2010)

En educación ello se traducirá transformando el concepto vigésimo de *Coeducación* o el de *igualdad de oportunidades entre los sexos* por el de *Educación de género*, todavía en desarrollo, que pretenderá llegar a la igualdad social entre géneros desde la discriminación positiva de las niñas. Recomendando la presencia, reconocimiento y dignidad de estas en derechos e igualdad, tanto en las iconografías de los materiales educativos que ilustran los modelos y funciones femeninas, como en los campos semánticos de referencia. En el ámbito de los estudios e investigación universitaria aparecerá como disciplina la llamada *Ética del cuidado* y por extensión pedagógica la educación del cuidado “El cuidado y la ternura como competencias humanas para una convivencia en paz”

---

<sup>12</sup> Marcela Lagarde (2010). *IV Foro sobre Ecofeminismo Las voces de las mujeres por la sostenibilidad del planeta*. Ver Web: [http://www.unia.es/unia-informa/index.php?option=com\\_content&task=view&id=509&Itemid=82](http://www.unia.es/unia-informa/index.php?option=com_content&task=view&id=509&Itemid=82)

(Comins, 2003:10). De modo que la Ética del cuidado aporta una mirada femenina y feminista a los estudios de paz o lo que es lo mismo una paz feminista, enfocando como vemos su campo de acción en las interrelaciones cotidianas y de esferas micros.

A lo que Leonardo Boff (2000:36-38) añade:

La ética del cuidado, cuidado con nuestra actitud de subjetividad, de involucrarse, de dar importancia al otro, de sentirse responsable del otro y preocuparse por el otro. Y ahí entonces organizar ese cuidado, cuidado con el planeta como totalidad para que las condiciones de su reproducción puedan seguir...

Ampliándose así la fusión o mestizaje conceptual de la mirada feminista y la ética del cuidado con la ecología y ganando así una nueva disciplina, el llamado *Ecofeminismo*, que también dará sus frutos en la educación de género. Veamos como lo define la activista y pensadora Vandana Shiva:

El ecofeminismo es poner la vida en el centro de la organización social, política y económica. Las mujeres ya lo hacen porque a ellas se les ha dejado la tarea del cuidado, del mantenimiento de la vida [...]

El ecofeminismo es la convergencia de la ecología y el feminismo. La ecología dice básicamente que no se pueden destruir los fundamentos ecológicos a través de los que sobrevivimos. Y el feminismo dice que no hemos nacido desiguales, que formamos parte de la misma especie. El ecofeminismo es realmente la filosofía de toda sociedad duradera [...]. Las personas que están ocupadas cuidando de un niño, de una madre enferma, de los pobres de la localidad, de la educación de las nuevas generaciones, no se dedicarían a crear, por ejemplo, organismos desarrollados con ingeniería genética para tolerar mejores dosis de herbicida. Porque estas personas están protegiendo la vida y no les sirve decir: esta es mi propiedad, porque poseen las cosas a través de una relación de amor y de ternura, no a través de una relación de posesión.<sup>13</sup> (Shiva, 2002).

---

<sup>13</sup> Shiva, V(2012). *La fuerza de los principios*. Disponible en Web: <http://www.wloe.org/VandanaShiva.375.0.html>

Este interdinamismo nos ha obligado y nos obliga a mantener una diversificación continua en los estudios de paz y en la relación transitiva que ésta establece con la Educación/es para la paz, repercusiones que, como hemos visto, no sólo han fertilizado y transformando la conceptualización de la paz, sino que, sobre todo, han generado una práctica en las diversas educaciones que, como algo vivo y necesario, continúan creciendo y desarrollándose.

Trabajar por ejemplo desde los DD HH es ver *todo* el entramado de los valores desde esta perspectiva, por tanto, distingo pero no separo. Se da una interdependencia de educaciones para la paz, genero ambiental... porque desde cualquiera de estas perspectivas acabo encontrándome con las demás. (Ibíd.)

Este encuentro e interrelación se da igualmente desde la metodología, el hacer de la paz, así Martínez Guzmán, representando la Propuesta que se lleva a cabo en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz de la Universitat Jaume I de Castelló, habla de *hacer las paces*, “los seres humanos tenemos una multiplicidad de capacidades o competencias entre las que también está poder hacer las paces de muchas maneras diferentes” (Guzmán, 2005:16). Y en la propuesta de la Universidad de Innsbruck, en Austria, en el programa de *Master Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation*, habla de muchas paces (*many paces*) y *paces transracionales* con Wolfgang Dietrich. Veamos ambas propuestas, dedicándole a la última un apartado específico.

- **Hacer las paces**

La ofrecimiento de paz de Vicent Guzmán es el de “paces”, es decir, no hay un sola paz, sino muchas paces activas de las que todos somos partícipes y responsables, por eso se habla de paces: “*Los seres humanos, si queremos hacer las paces, podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica*” (Ibíd.:15). Siendo además una paz

activa, en la que todos somos partícipes y responsables porque hacer las paces es ver la paz como un camino en el que cada uno es agente activo y creativo.

[...] los seres humanos configuramos o «performamos» nuestras relaciones de muchas maneras diferentes y siempre podemos pedirnos cuentas por cómo nos hacemos, decimos y callamos lo que nos hacemos, decimos y callamos. Esa performatividad, que será reiteradamente mencionada, irá ligada al reconocimiento de que los seres humanos tenemos una multiplicidad de capacidades o competencias entre las que también está poder hacer las paces de muchas maneras diferentes... (Martínez Guzmán, 2005:16)

#### **1.6.2- Paces Transracionales, Innsbruck (*Transrational Peace*)**

*Un estudiante de Burkina Faso dijo que “here”, la palabra para paz en su lengua materna, originalmente no significaba nada distinto que “aire fresco”.*

Wolfgang Dietrich

El planteamiento de *Paces transnacionales* mantiene la pluralidad de las muchas paces de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz de la Universitat Jaume I de Castellón y añade las dimensiones de la paz individual o con nosotros mismos y con el medio desde la concepción de la *Teoría de Gaia* y la *Ecología profunda* que se explica en el siguiente capítulo..

Wolfgang Dietrich, su generador y más visible exponente, hace una propuesta que incrementa y extiende el enfoque multicultural reconociendo e incluyendo las influencias y el mestizaje intercultural sincrónica y diacrónicamente. Ampliando así su análisis a las concepciones sobre lo que signifique y haya significado la paz, las paces para otros

pueblos: “considerar alternativas que han seguido y continúan siguiendo su propio camino tal como en las grandes lecciones del Hinduismo, Budismo, Taoísmo, Islamismo o también otras interpretaciones reducidas a lugares más pequeños provenientes de pueblos del África, de América o del Pacífico Sur.” (Dietrich, 2012:2).

Dietrich estudia las diversas paces a través de cinco familias, que, como él lo explica, no son únicas, dada su concepción plural en su evolución.

La paz ha sido definida de múltiples maneras. Wolfgang Dietrich sostiene que la paz vista de una manera plural, se encuentra directamente relacionada con el pensamiento post-moderno. Es decir, la relación con el respeto a las diferencias, a la pluralidad, a la crítica a las verdades absolutas, a la oposición del proceso de homogenización de las culturas, la amenaza a las otras maneras de coincidir y percibir el mundo. (Eraso, 2008:18).

Estas cinco familias o categorías no son algo acotado y definitivo. Por el contrario, son procesos vivos e interrelacionados y de modo desigual participan las unas de las otras para comprender el todo que constituyen.

Estas categorías no necesariamente se encuentran en una oposición dualística o como evolución cronosófica. Con frecuencia, estas categorías de paz se derivan unas de otras [...] todas las formas de aparición de las paces tienen su razón de ser, sus fortalezas y riesgos. Ellas necesitan las unas de las otras para completar el todo. (Ibíd.).

### **1- Paces Energéticas**

Es la paz más arraigada a la tierra y a los principios de muchas culturas nativas y del pensamiento oriental más conectado a la naturaleza. La madre tierra y su respeto como divinidad eran sinónimo de paz, la base de la paz. Donde la gran madre es el sinónimo de la paz. Esta conexión con la madre, con lo femenino como principio cuidador de vida, es muy frecuente en muchas culturas precristianas en Europa, que con el tiempo

se llamarían tradiciones paganas, y precolombinas en la América precolombina. “At the magic stage of their evolution all the early cultures in the Mediterranean worshiped female divinities of fertility and peace [...]” (Dietrich, 2006:2).

En estas tradiciones también se encontraba no solo la energía de la fertilidad, sino el concepto de la dualidad para la creación.

Bajo complejas condiciones, la paz energética se experimenta y describe como unión de lo femenino y lo masculino, tal como lo encontramos en Taoísmo en la relación de *Yin* y *Yang*, en Hinduismo como *Shiva* y *Shakti* o en Vudú como *Ayida* y *Dambahla*. Las deidades gemelas *Freyr* y *Freya* de los Vanir nórdicos representan directamente el antaño placer como principio de la fertilidad y de la paz, y *Pax* y *Mars*, antes de sus connotaciones imperiales, eran el símbolo femenino y masculino de la fertilidad, *Pax* en la agricultura, *Mars* en la ganadería. Los dos juntos daban como resultado la paz. Especialmente andrógenos como *Dionisio* en el Mar Egeo, *Obtalá* en el Caribe, *Ardhanarisvara* en India, son signos vitales de un entendimiento energético de la paz. (o.c.:4).

En definitiva son las paces que respetan los procesos y ritmos de la tierra con la que cada pueblo está conectado. Tierra inserta, a su vez, en un todo natural y cósmico del que los humanos somos una parte.

## 2- Paz Moral

Hace referencia a la paz respaldada por una verdad única e incontestable. “Verdad” explicada y sustentada racionalmente por un sistema de creencias que definía y diferenciaba lo bueno y lo malo, lo que sería admitido y reprobado. Ordenando el mundo en polaridades a través de conceptos morales que determinarían qué es paz. Paz con frecuencia sinónimo de una verdad racional y normalizada.

La transformación de cosmovisiones energéticas en morales trae consigo una revaloración inmediata de las normas en sí, porque en

tales construcciones las instituciones juegan un papel fundamental y para ellas la norma, que inicialmente es una herramienta para la dominación, luego se convierte en su razón de ser. (Ibíd.).

Para proteger y difundir esta concepción de paz moralista se forja todo un sistema político-religioso, que señala lo correcto y lo civilizado, lo deseable social y económicamente, que se debería secundar de cualquier forma. “[...] Europe hence lost its Orient, it got dis-oriented and developed its new societies on the ground of a normative, basically moralist notion of peace [...]”. (Dietrich, 2006: 2)”. Quienes no estuvieran bajo las normas de este modelo se consideraban los enemigos, a los que había que enseñar o llevar al buen camino, o de los que se tenían que proteger, iniciando así la concepción de la paz negativa y de la *pax*. La paz occidental durante centurias se ha sustentado y sigue sustentándose en buena medida en esta paz moral racionalista.

Esta paz moral es representada por entidades onmisapienciales: por una institución, partido o credo político y/o religioso, persona (adalid) o Dios que juzga y gobierna, que dicta los cánones y principios y leyes en nombre de una verdad absoluta, que debe ser obedecida de forma irrefutable.

En narrativas orientadas moralmente todos estos opuestos pueden describirse en imperativos absolutos, tales como correcto-falso o bien-mal, y el dualismo se convierte en una exclusividad binaria. Alguien o algo pueden ser buenos y correctos o malos y falsos, pero no pueden ser ambos al mismo tiempo. Con base en ello, el triunfo del bien sobre el mal, de lo correcto sobre lo falso, Dios sobre Satán, se convierten en mandamientos de la paz. Esto muestra las tensas relaciones entre las concepciones energéticas y morales de la paz. No es pues la norma como tal que marca la diferencia, ya que normas también existen en nociones energéticas de la paz. Sin embargo, éstas son “imperativas” en el sentido en que tales normas son de inminente y obligatorio cumplimiento para aquellas unidades comunicativas de un sistema social. Por su parte, la noción de paz moral sienta normas “absolutas” que, de



forma explícita o implícita, acuden a puntos de referencia trascendentales. (o.c.:10).

Es sin duda la paz moral la que ha sido nutrida por varias de las pedagogías de la sombra que vimos en el capítulo I: *una pedagogía del dogma, una pedagogía del objeto, una pedagogía de los ideales, una pedagogía de la exclusión, una pedagogía maniquea, una pedagogía de la arrogancia*.

### 3- Paz Moderna

Es esta una paz logocéntrica, basada y radicada en la razón, destronando en muchos casos a Dios y, volviendo al centro de poder a la racionalidad como la verdad única y único camino para desvelar la Verdad. El método logocéntrico analiza y fragmenta la realidad y deja dividido el mismo ser humano, donde el espíritu queda fuera de lo verdadero y pasa a ser materia religiosa. La naturaleza quedará también fragmentada, supeditada a la razón tal como se le atribuye a Bacon: “la naturaleza debe ser transformada para mejor servir al hombre”. Está en relación con una pedagogía de la sombra, “ecoclásta”.

Se otorga un aspecto predominantemente masculino, racional y especializado (*una pedagogía patriarcal*) que genera, una vez más, igual que en la paz moral, reglas y normas de cómo el mundo debe funcionar, pero esta vez avalado a través del razonamiento. El pensamiento científico es utilizado como garante y sinónimo de la verdad y el medio para acceder a ella es el mundo de la academia y la enciclopedia.

Tal como las religiones abrahámicas separaron al hombre del cielo, así separó la Modernidad al hombre de la naturaleza y le confirió una concepción mecanicista del mundo que funcionaría como un reloj. El pensamiento de Hobbes, Descartes y Newton cambiaron la noción de paz hasta el punto de llegar a demarcar por completo una aproximación normativa la organización social, que inclusive llegó a subordinar la moral misma a las normas racionales. [...]

La razón fundamental de las nociones modernas de la paz, va así más allá de las relaciones que están al alcance de las personas. Sólo que ahora, en el lugar de los sacerdotes como expertos en las interpretaciones de las leyes absolutas, hacen su aparición los científicos, quienes no sólo aseguran poder interpretar y prever los movimientos en un mundo mecanicista, sino pretenden además poder girar las ruedas del reloj que crearía un mundo mejor y más pacífico. (o.c.:11).

El concepto de paz en esta etapa moderna está en relación con el concepto griego clásico *eirene*.

*La ciencia* busca la paz universal «it may be precisely the linear, universalistic and reductionist basic assumption aimed at a Paradise on earth, the *One Truth*, the one and perpetual peace, the one world society [...] and that kind of idea of salvation» (Dietrich, 2006:8). El logro más importante es que la paz es conceptualizada ya como un objeto de estudio, que gracias a las aportaciones de Galtung, no sólo es vista como la ausencia de guerra, sino un concepto amplio, integrándose conceptos como la violencia estructural.

Esta paz es vista como algo al que se debe tender y alcanzar, junto con el desarrollo, hijo del progreso, que permitirá a las sociedades el grado bueno y deseable de civilización, modelado en el sistema capitalista. En definitiva el paradigma de paz viene de un lugar en el mundo: el occidental, es una paz occidental.

#### **4- Paz Posmoderna**

Dietrich y Sützl diferencian entre posmodernidad y posmodernismo, la posmodernidad es entendida como una época histórica de la humanidad y el posmodernismo es una forma de concebir y de desarrollar el pensamiento, “With *postmodernity* we refer to a part of an epoch in human history, while *postmodernism* denotes a particular way of forming knowledge.” (Dietrich y Sützl, 2006:3).

La posmodernidad no se entiende como la etapa ulterior a la modernidad, pues sería antitético con el pensamiento posmoderno, se entiende como una reflexión ante lo que sucede en la época moderna que cuestiona la estructura, las propuestas y valores de la modernidad, sin preconizarse como el nuevo modelo imitable de verdad excluyente y acotado, sino que incluye la diversidad. (Abarca, 2012).

La posmodernidad duda de las verdades únicas. Reflexiona y repasa los derroteros históricos que han recorrido el mundo occidental con esas omnisapienciales y únicas verdades. “Dietrich plantea que la postmodernidad llama a muchas paces, debido a que el pensamiento postmoderno es una respuesta a la violencia estructural de la modernidad, una vista a la situación política real, que demanda una visión pluralista sobre el concepto de paz” (Eraso, 2008:19).

La respuesta es que la paz es polisémica, no hay una sola paz, hay muchas. Porque el mundo es diverso y plural y es mucho más que el etnocentrismo occidental. “[...] Therefore, about ten years ago we called for the post modern plurality of the *Many Peaces*” (Dietrich, 2006:12).

Y en esta polisemia se incluyen nuevas y distintas preguntas y respuestas, sin pretensiones de ser definitivas ni únicas.

Las paces postmodernas sólo se forman como relaciones incompletas e inacabables, como equilibrios dinámicos, que de forma temporal y perspectivista pueden ser percibidos y definidos como paz, siempre y cuando sus pequeñas verdades no erijan nada permanente, como pueden ser Seguridad o Justicia. Apenas uno pareciera alcanzarlas, ellas desaparecen otra vez y nuevas tareas se vuelven necesarias. (o.c.:13).

## 5- Paces Transracionales

Surgen como respuesta o respuestas a una necesidad de armonizar el ser humano racionalista fragmentado en cuerpo y espíritu, integrando las concepciones de la paz energética y paz racional, resultando una noción más holista del mundo.

Dietrich integra al ser humano, volviendo a nuestras herencias clásicas, proponiendo unir de nuevo a Dionisio y a Apolo, habiendo sido reprobado el primero, representante del placer, de la vida y de la energía, y ensalzado el segundo, que simboliza la mente, la sabiduría, la forma. (Abarca, 2012).

Esta propuesta como veremos en el siguiente capítulo es hija del psicoanálisis, de la teoría de sistemas, de la física cuántica y de la psicología transpersonal, de autores como Nietzsche, Sigmund Freud, Abraham Maslow, Carl Rogers, Stanislav Grof, Virginia Satir, Fritjof Capra, Wil Wilber y Bert Hellinger, entre otros. Todos ellos conciben y toman al ser humano como racional, espiritual y energético.

[...] Trans-rational, thus, is more than rational; it approaches spirituality, but not the ancient magic or mystic spirituality, which shall be twisted as well as rationality for the generation of a trans-rational re-interpretation of the world. (Dietrich, 2006:17).

Así como incluye los diversos aspectos y dimensiones del ser humano y del mundo. La paz transracional suma también las diferencias, ya mencionadas, que considera y la configuran: la paz energética, la paz moral, la paz moderna, la paz posmoderna, siendo las paces transracionales una opción más de transformación y de pacificación. Para ello, Las Paces Transracionales asumen el proceso y la evolución que la humanidad ha recorrido, reconociendo los nexos de unión entre todos los periodos y sus paradigmas. "As all the pre-modern and pre-rational

societies were and are highly spiritual, twisting their wisdom includes the recognition of spirituality as a constitutive feature of human nature [...]” (Dietrich, 2006:18), llamando a la consciencia “[...] an awareness that we may call trans-rational [...]” (Dietrich, 2006:18). Porque la paz trans-racional no sólo incluye a los otros, a la comunidad o al mundo, incluye también al individuo, a nivel personal la paz con uno mismo o paz interna, como la llamará Fernandez Herrería.

En definitiva con los incluyentes y sistémicos principios expuestos por el investigador de la Universidad de Innsbruck viajamos alrededor del planeta sincrónica y diacrónicamente, utilizando el concepto de paz como medio para intentar penetrar en las diversas culturas.

Para finalizar, la nueva centuria nos muestra una nueva y sumativa paz de paces y, consecuentemente, la EpP y pacificadora se va impregnando de esta visión panorámica e interrelacional: “todo está ligado y religado, inter-retro-conectado y nada ni nadie está fuera de esta inter-retro-conexión” (Boff, 2000:34); como apunta Lederach (2007:121) “redes o network”.

Los estudios de Innsbruck obligan a un replanteamiento de la praxis educativa para la paz y de la educación misma. Una educación que incluya la diversidad de paces. Que en este estudio quedaran incluidas en tres plurales formas y maneras: la paz interna, paz social-política, la paz transracional y/o paz ecológica (que para los fines de esta investigación entenderemos como sinónimos). Es decir nuestra mirada metodológica será holística, nos centraremos en un enfoque de también vocación holista, el pedagógico, sistémico y transgeneracional de Bert Hellinger, que analizaremos en el Capítulo III, no sin antes detenernos en sus fuentes gnoseológicas, dimensiones y contexto.

## **Estructura del Capítulo II:**

### **2- Marco contextual y conceptual sistémico en una Educación para la Paz y pacificadora. Orígenes sistémicos del enfoque Hellingeriano**

#### **2.1- La perspectiva holística, sistémica y ecológica y la epistemología de Bert Hellinger. Cambios de paradigma**

##### **2.1.1- Pensamiento sistémico y ecológico. Teoría General de Sistemas (TGS). La familia y la escuela como sistemas**

###### **2.1.1.1- Teoría General de Sistemas (TGS)**

###### **2.1.1.2- Familia y escuela como sistemas**

##### **2.1.2- La ecología profunda**

##### **2.1.3- El psicoanálisis y el pensamiento relativista y cuántico**



## Capítulo II:

### 2. Marco contextual y conceptual sistémico de una Educación para la Paz y pacificadora. Orígenes del enfoque Hellingeriano

*Si no son tan tuyos como míos, nada son,  
si no son el enigma y la respuesta al enigma, nada son,  
si no son a un tiempo cercanos y remotos, nada son.  
Son la hierba que crece donde hay agua y hay tierra,  
son el aire de todos que envuelve el planeta.*

Walt Whitman

*El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con reverencia ante el misterio del ser, con gratitud por el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza.*

Preámbulo de la Carta de la Tierra

#### Introducción

Paulatinamente los estudios de paz en las sociedades occidentales están comenzando a incorporar la mirada global hacia la paz, construida por todos, evitando las exclusiones, a un nivel social sistémico civil y planetario, tomando en cuenta la diversidad a través de métodos dialógicos que generen esos espacios de encuentro para romper con los universalismos occidentales y construir interculturalmente la praxis de la paz (Fernández, 2003).

Como hemos visto, la percepción y significado de paz es un proceso que continúa en transformación a la búsqueda de una visión cada vez más total y holística. Para los fines del análisis de esta tesis, se ha tomado de

referente la paz holística y sistémica con el enfoque de Bert Hellinger, que incluye un enfoque psicogenealógico y transgeneracional y una epistemología fenomenológica, con la pretensión de ampliar el campo de la praxis de la EpP y pacificadora para el siglo XXI. El presente capítulo servirá para enmarcar este enfoque que desarrollaremos en el capítulo consecutivo.

Sirvan los versos introductorios del universal Walt Whitman y el Preámbulo de *La carta de la tierra* que nos hablan de la energía de interconexión y vinculación entre todos los seres del planeta y de las incógnitas y las magnitudes a través de las que la vida fluye. Sirvan como preludio de lo que a través de reflexiones, experiencias y testimonios científicos pretendemos probar: que para una EpP y pacificadora en el siglo XXI, hemos de atender, no sólo a los dominios de la ciencia positivista, experimental y cuantificable y a la razón moderna y postmoderna, sino también a una ciencia más holística, inclusiva y cuántica. Así también a la diversidad de dimensiones humanas con la que nos interrelacionamos y aprendemos: razón, emociones y, espíritu; los contextos visibles que nos vinculan y también los invisibles; los presentes y los heredados; los que nos son afines y los que rechazamos. Todo y todos formamos parte del ecosistema planetario del que nos llega la vida.

## **2.1- La perspectiva holística, sistémica y ecológica. Un cambio de paradigma**

*La nueva comprensión de la vida como una trama debe ser contemplada como la vanguardia científica del cambio de paradigmas, de una concepción del mundo mecanicista hacia una ecológica.*  
Fritjof Capra



## Introducción

La profunda crisis económica que hostiga a una buena parte de las sociedades occidentales nos está mostrando y demostrando la interconexión y la interdependencia del mundo actual. Las decisiones y acciones en política social en un país de la Comunidad Europea repercuten en las economías de todos los países de la Comunidad y en el resto del mundo, de forma desigual. Suben o bajan las bolsas y oscila el endeudamiento y la prima de riesgo de los países y viceversa. Las medidas y maniobras económicas repercuten en la vida social y política, no sólo de los países responsables de dichas acciones, sino en todos los países: revueltas y cambios políticos en el mundo árabe en la primavera-verano de 2011, movimiento de 15 M en España y su repercusión en Europa y EE UU y las revueltas estudiantiles en el Chile de Piñera son sólo algunos ejemplos de las interrelaciones sistémicas en el planeta.

Porque ahora sabemos que los grandes retos mundiales hoy, desde la inestabilidad financiera hasta la protección del clima, pasando por la lucha contra el terrorismo y la paz en el nuevo Oriente Próximo, no los puede abordar ningún país por sí sólo. (Schröder: 2011:31)

A nadie se le escapa que una buena parte de la extinción de especies animales y vegetales y la desaparición de las selvas tropicales seguirán aumentando mientras la población del hemisferio sur siga soportando un endeudamiento desproporcionado que les lleva a una sobre explotación de los recursos nacionales y consecuentemente a la escasez de estos, desembocando en conflictos humanos que, a menudo, adquieren la forma de enfrentamientos tribales o étnicos. Tal como afirma el físico, biólogo y filósofo Fritjof Capra (2003:25): “Cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser estudiados aisladamente. Se trata de problemas y conflictos sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes [...] En

última instancia estos problemas deben ser contemplados como distintas facetas de una misma crisis que es en gran parte una crisis de percepción”

Las dos grandes guerras hirieron a una buena parte del pensamiento científico, cuyos aportes también habían contribuido a la mayor destrucción (la guerra química y la bomba atómica). Como consecuencia a mediados de siglo pasado la filosofía de la ciencia se replantea sus pronunciamientos, teorías, hipótesis y publicaciones y apunta hacia giros radicales en la ciencia clásica que sugiere un nuevo paradigma percibiendo la realidad de una manera más holística, que aporte la comprensión de los procesos interrelacionales del ser humano consigo mismo, con su otredad y con el medio vital que lo acoge. “El nuevo paradigma sistémico podría denominarse una visión holística del mundo, ya que se ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes.” (Capra, 1998:28).

El físico y filósofo de la ciencia Thomas Kuhn en 1962 definió *paradigma científico* como “una constelación de logros conceptos, valores, técnicas etc. compartidos por una comunidad científica y usados por ésta para definir problemas y soluciones legítimos” (Kuhn: 1975:35). Casi treinta años después el también físico y filósofo Fritjof Capra define *paradigma* ampliando su campo semántico “al más amplio sentido social” como “una constelación de conceptos y valores, percepciones y prácticas compartidos por una comunidad que conforman una particular visión de la realidad que, a su vez, es la base del modo en que dicha comunidad se organiza” (Capra 2005:30). En esta definición incluye, no sólo a la ciencia, como orientadora de pensamientos y acciones en las sociedades, sino más bien al contrario, son estas en su interacción con la ciencia las que generan los nuevos paradigmas menos lineales, mecanicistas y racionalistas Dejando atrás una mirada al mundo fragmentada y causal que se conforma en los siglos XVI y XVII:

Con nombres como Copérnico, Galileo, Locke, Bacon, Kepler, Descartes y Newton fueron los principales promotores del cambio, introduciendo un enfoque empírico y el inicio de la descripción matemática de la naturaleza que tanto éxito ha tenido y tiene en la historia de las ciencias. E. Morin (1982, 1994) afirma que este paradigma tradicional, que se distingue por una epistemología con un enfoque reduccionista (mantiene la creencia de que para entender los fenómenos complejos hay que reducirlos a sus partes constitutivas) y fragmentario, tiene en Descartes su máximo exponente como clara referencia. Su método analítico de reducción de lo complejo a lo simple inició todo un programa de investigación para describir minuciosamente los mecanismos que constituyen los organismos. Físicos, biólogos, psicólogos, sociólogos... lo han seguido durante trescientos años. Unido a la reducción va la medición y, en general, la cuantificación, lo matematizable, que, en tanto que realidad privilegiada, no conserva el mundo de los fenómenos en su totalidad, sino sólo aquél aspecto que puede ser formalizado y operacionalizado. Esto fue facilitado por Locke, que distinguió entre las cualidades primarias u originales que son inseparables de los cuerpos (él cita la solidez, extensión, figura y movilidad), de las cualidades secundarias (sonidos, colores y gusto), que son rechazadas por no ser tanto de los objetos mismos, como de sus posibilidades de causar sensaciones en nosotros mediante sus cualidades primarias. Otra de sus principales características es la disyunción, que distingue y separa, es decir, fragmenta, aislando los objetos entre sí (atomismo), a los objetos de su entorno (perspectiva antiecológica) y a los objetos de su observador (perspectiva objetivista). (Herrería y López 2010:6).

La nueva mirada sistémica es de “las totalidades” (Bertalanffy, 1966), puesto que la realidad no pueden ser sólo estudiada de forma analítica porque sus propiedades esenciales lo son por formar parte de un todo *propiedades sistémicas*. Con esta concepción se destrona definitivamente a la santificada ciencia newtoniana y positiva como único camino para validar la realidad. Admitiéndose la complejidad de lo existente, por tanto esta complejidad no puede ser verificada con un solo método. Ergo, el método newtoniano, positivo y racionalista será uno más. Y la realidad científica queda ampliada al ámbito social, cultural y antropológico con

vocación holística, porque “en el nuevo paradigma se admite que todos los conceptos y teorías científicas son limitados y aproximados dado que la ciencia nunca puede facilitar una comprensión completa y definitiva” (Capra. o.c.:61).

Ello significa un proyecto revolucionario para en el ámbito del saber o saberes del aprendizaje y, por antonomasia, para el hacer pedagógico y educativo que deberá estar obligado a incluir otras ciencias, culturas y experiencias tanto en sus contenidos como en sus métodos (ver una pedagogía etnocéntrica, maniquea y una pedagogía del dogma, pág. 81).

### **2.1.1 - Pensamiento sistémico y ecológico. Teoría General de Sistemas (TGS). La familia y la escuela como sistemas**

Definitivamente el tema cardinal o parte aguas filosófico-científico y cultural entre el pensamiento científico clásico y el sistémico es la relación que establezca entre las partes y el todo. A partir de esta se ordenará toda una teoría científica en el más amplio sentido de la palabra y un movimiento filosófico que aportará revolucionarios elementos a la pedagogía y especialmente al ámbito de la EpP y pacificadora.

El énfasis sobre las partes se ha denominado mecanicista, reduccionista o atomista, mientras que el énfasis sobre el todo recibe los nombres de holístico, organicista o ecológico. En la ciencia del siglo XX la perspectiva holística ha sido conocida como *sistémica* y el modo de pensar que comporta como *pensamiento sistémico* (Capra, o.c.:37).

El pensamiento sistémico concibe al mundo como un haz de pautas de comportamiento interrelacionadas que se desarrollan dinámicamente y la atención del investigador familiarizado con la teoría de sistemas se dirige

a las interconexiones, las causaciones y los vínculos recíprocos, las retroalimentaciones (Riechmann, 2011).

El Origen semántico de la palabra **sistema** viene del griego “sunistànai”, que significa permitir relacionarse y, etimológicamente, viene de “synustanai” que significa crear junturas.

Ferrater Mora en su Diccionario de filosofía escribe: “Una definición general de 'sistema' es: «conjunto de elementos relacionados entre sí funcionalmente, de modo que cada elemento del sistema es función de algún otro elemento, no habiendo ningún elemento aislado». (Ferrater, 1979: 3062-3068). Luego, podemos afirmar de cara a una aplicación del pensamiento sistémico a los fenómenos sociales y, más concretamente en el ámbito de la educación y la EpP que “Comprender las cosa sistémicamente significa literalmente colocarlas en su contexto, establecer la naturaleza de sus relaciones”. (Capra, o.c.:47).

Porque desde su génesis léxica y científica, un sistema no nos está hablando esencialmente del campo físico, de las cosas o partes que lo componen, de los objetos (Ver pedagogía de las sombras, pág. 68; pedagogía del objeto) sino al campo funcional, de cómo estás partes se relacionan para realizar la función asignada, en su mayoría, como parte de otro sistema mayor. De este modo las cosas o partes pasan a ser funciones (como más adelante veremos afirmará la *Física cuántica*), relaciones cumplidas por el sistema y el estudio del todo funcional con las complejidades comunes y singulares.

De modo que en esta tesis utilizaremos como sinónimos *pensamiento sistémico* o *pensamiento sistémico complejo* porque la perspectiva sistémica frente al carácter analítico, mecanicista y reductivo de la ciencia clásica de Newton y Descartes, el enfoque sistémico pone de manifiesto

el estudio de las totalidades complejas (Riechmann, 2011). En este sentido lo apuntan científicos y pensadores:

- Mario Bunge: "Un **sistema** es un todo complejo cuyas partes o componentes están relacionadas de tal modo que el objeto se comporta en ciertos respectos como una unidad y no como un mero conjunto de elementos. Y un **sistema concreto** es un sistema cuyos componentes son objetos concretos o cosas. Cada uno de los componentes de un sistema concreto influye sobre algunos otros componentes del sistema." (Bunge: 1980:101).
- Jorge Riechmann: "Como primera aproximación, un sistema es un conjunto de elementos en interacción. Con más precisión: sistema es una totalidad, compuesta por elementos y relaciones entre estos elementos, en la que las relaciones entre los elementos son más importantes que los elementos mismos." (Riechmann, 2009:43).

Asimismo podemos afirmar que para comprender los fenómenos educativos sistémicamente, no hemos de abordar las partes o manifestaciones del sistema educativo como hechos y fenómenos por separado, sino como un todo funcional e interrelacionado en un contexto histórico cultural y político mayor, compuesto a su vez por otros sistemas más pequeños, como son la familias y las escuelas. Así en la EpP y pacificadora el conflicto pasa a formar parte de ese todo interconectado que para ser comprendido y transformado deberá ser analizado funcionalmente como pieza de una totalidad y en un contexto histórico, cultural y político.

Para comprender la proyección y alcance educativo del paradigma sistémico es conveniente un mayor acercamiento a y contextualización del mismo.

#### **2.1.1.1 - Teoría General de Sistemas (TGS)**

No podemos seguir profundizando en el pensamiento sistémico si no hacemos referencia a sus precursores. Antes que la Teoría general de sistemas, en adelante TGS, fuera enunciada como tal, es preciso referirnos brevemente a los primeros apuntes y manifestaciones que hemos encontrado, y que fueron creando un campo de información consciente o inconsciente colectivamente que desembocaría en esta.

Dentro del pensamiento sistémico de la primera mitad del siglo XX encontramos dos grandes ramas: la contextual, que pone el énfasis en las relaciones del todo con su contexto, más desarrollado en las primeras décadas, y la procesal, que acentúa la complejidad de los procesos. Este último fue ponderado por Ludwig von Bertalanffy a finales de los años treinta e investigado más profunda y extensamente en la cibernética de los años cuarenta. Una vez ambos desarrollaron el estudio de los circuitos de retroalimentación, la ecología traslada estos a las relaciones y cadenas energéticas de los ecosistemas, implicándose también la biología celular. Sin embargo, el pensamiento occidental ya con Heráclito acentúa la idea de la realidad como proceso “todo fluye” y “nunca beberás dos veces en el mismo río”. En cambio, en Oriente este ha sido, en buena parte, su basamento filosófico y actitudinal ante la existencia: “lo único permanente es la impermanencia” (Tao Te King).

El médico, filósofo, economista e investigador ruso **Alexandre Bogdanov** (1873-1928) casi treinta años antes de la publicación de la TGS ya había investigado y desarrollado prodigias investigaciones sistémicas.

[Bogdanov] desarrolló una teoría de sistemas de igual sofisticación y alcance que desafortunadamente es aún poco conocida fuera de Rusia [...] llamó a su teoría *tektología* del griego *tekton* (constructor), lo que podría ser traducido como la ciencia de las estructuras.[...] El objetivo principal de Bogdanov era clarificar y generalizar los principios de organización de todas las estructuras vivientes y no vivientes [...] formular una ciencia universal de la organización. Definía la forma organizadora como la totalidad de conexiones entre elementos sistémicos, lo que resulta virtualmente idéntico a nuestra definición contemporánea de patrón de organización. Intercambiando los términos *complejo* y *sistema*. Bogdanov fue ampliamente malentendido entre sus contemporáneos debido al gran adelanto sobre su tiempo de sus contemporáneos y sus obras estuvieron prohibidas durante medio siglo en la Unión Soviética. (Capra, o.c.:65).

Sin embargo la introducción clásica a la teoría de sistemas sigue siendo la *Teoría general de los sistemas* del biólogo austriaco **Ludwig von Bertalanffy** (1901-1972). La primera edición inglesa de este libro de referencia es de 1968 y en español será en México, en 1976.

La teoría general de sistemas es una ciencia de la *totalidad* [...]. La ciencia clásica procuraba aislar los elementos del universo observando compuestos químicos, enzimas, células, sensaciones elementales, individuos en libre competencia y tantas cosas más, con la esperanza de que volviéndolos a juntar, conceptual o experimentalmente, resultaría el sistema o totalidad, célula, mente, sociedad y sería inteligible. Ahora hemos aprendido que para comprender no se requieren sólo los elementos sino las relaciones entre ellos digamos, la interacción enzimática en una célula, el juego de muchos procesos mentales conscientes e inconscientes, la estructura y dinámica de los sistemas sociales, etc. (...) La teoría general de los sistemas es la exploración científica de 'todos' y 'totalidades' que no hace tanto se consideraban nociones metafísicas que salían de las lindes de la ciencia. (Bertalanffy, 1981:33-34).

La TGS se irá desarrollando en diálogo y discusión con la cibernética y las leyes de la termodinámica, lo que llevó a definir los sistemas vivos como sistemas *abiertos*," porque para seguir vivos, necesitan alimentarse de un



flujo continuo de materia y energía proveniente de su entorno” (Capra 2005:68), frente a los sistemas cerrados que no necesitan vitalmente de esta interacción con el medio. Por ejemplo, un mineral no consume intercambios con el hábitat exterior y un sistema abierto se alimenta del medio exterior, en el caso de cualquier ser vivo, de su ecosistema.

De esta comunicación o aplicación de la TGS y el pensamiento sistémico en general a la nueva ciencia que presentaba un enfoque unificado de los problemas de control y comunicativos para “desarrollar máquinas auto-conducidas y autorreguladas le llevó a Norbert Wiener a inventar para ella un nombre específico *cibernética*, del griego *kibernetes* (timonel) definiéndola *como la ciencia del control de la comunicación en el animal y la máquina*”. (o.c.:70). De la fusión entre ambas se desprenden tres principios constitutivos de la TGS que regulan o definen lo que es un sistema: totalidad, circularidad y retroalimentación, y equifinalidad.

- **La totalidad**, que como ya hemos visto, tiene que ver con la relación entre el todo y las partes, en el sentido de que el todo es más que la suma de las partes, de manera que en el todo están las partes y algo más, y también que, de alguna forma, en las partes ya existe una aproximación del todo. Es decir, sus propiedades fundamentales son intransferibles a ninguna de las partes por sí solas, son propiedades sistémicas, de todo el conjunto.
- **La circularidad y la retroalimentación** hacen referencia a que en los sistemas vivos las propiedades de las partes no pueden ser entendidas como propiedades intrínsecas porque los objetos en sí mismos son redes de relaciones y sólo pueden entenderse desde el contexto de la totalidad. Percibe el mundo como una red de relaciones o un *pensamiento en redes*, que implica que si se mueve cualquier punto de la red, se influye en todos los demás. No existe un único movimiento de causa-efecto, porque una causa moviliza muchos efectos, y a su vez, cualquier efecto también

suscita nuevas causas. “Una cosa es un sistema si y sólo si su comportamiento cambia apreciablemente cuando se quita uno de sus componentes o se reemplaza por otro de clase diferente.” (Bunge,1980:102).

- **La equifinalidad** explica “que ninguna de las propiedades de ninguna de las partes de la red es fundamental; todas se derivan de las propiedades de las demás partes y la conciencia total de sus interrelaciones” Capra, o.c.:59), lo que nos indica que podemos llegar a puntos de esa red o a objetivos determinados, partiendo de lugares muy diversos.

Estas leyes tienen su proyección igualmente en los sistemas sociales. El grupo, la empresa, la asociación, el país como sistemas siempre son mayores y distintos que la simple suma de sus componentes, y que éstos están interrelacionados, y lo que les suceda tiene repercusión en el todo, lo vemos y leemos cada día en los periódicos (noviembre de 2011), que no paran de hablar de las repercusiones sistémicas de la crisis económica. Y que el abordaje de esta misma crisis u otros asuntos sociales pueden y deben ser tratados de formas diversas o equifinales. Es decir, la visión mecanicista de lo social de causas y efectos queda desdibujada. Las causas y efectos se vinculan en redes plurales donde en mayor o menor medida lo que ocurre afecta al/a todo/os. En este sentido la escuela y las instituciones educativas son receptoras de estos mismos códigos sistémicos.

#### **2.1.1.2- Familia y escuela como sistemas**

La perspectiva sistémica es muy amplia y ambiciosa, se trata de aplicar el mismo tipo de análisis científico a todos los niveles de la realidad, desde la célula orgánica hasta el universo sociocultural (Riechmann, 2009). Asimismo cualquier ser humano es un sistema inserto en diversos sistemas mayores la familia, de donde tomamos nuestros primeros

aprendizajes, para luego seguirlos en la escuela y en otras instancias de educación informal; en el grupo de amigos; el barrio; la empresa; la nueva familia que fundamos, la ciudad, el país, el continente, hasta llegar al gran sistema planetario o Gaia, del que hablaremos en apartados posteriores.

En referencia a la familia y a la escuela como sistemas también se cumplen los tres principios de: circularidad y retroalimentación, y equifinalidad. Ambos sistemas son redes de un todo funcional, que supera la suma de sus miembros y sus peculiaridades y actos. Al generarse diversas vinculaciones en la red, los movimientos, cambios o acciones en una aparte, afecta al funcionamiento grupal, incluso en el transcurrir temporal. Asimismo un efecto o un conflicto puede responder a distintas causas y viceversa, ambos son equifinales. “Imaginar que podemos conseguir una meta o que puedo resolver una situación, desarrollar un aprendizaje, partiendo de lugares distintos, nos da una libertad extraordinaria a la hora de plantearnos cualquier proceso.” (Perellada, 2011:145).

Sin embargo, estas dos primeras instancias socializadoras, primero la familia y luego la escuela, tanto por su idiosincrasia, como por su influencia en los sistemas subsiguientes en la vida de los seres humanos, merecen una valoración específica.

La familia es la primera etapa de aprendizaje, el sistema seminal que nos transmitirá el más profundo modelo consciente e inconsciente de socialización porque, como indica Bozsormenyi-Nayi (1973:14):

el individuo es una entidad biológica y psicológica dispar, cuyas acciones, sin embargo, están determinadas tanto por su propia psicología como por las reglas que rigen la existencia de toda la unidad familiar. [...] un sistema es un conjunto de unidades características por su dependencia mutua. En las familias, las funciones psíquicas de un miembro condicionan las funciones de los demás miembros. Muchas de las reglas que gobiernan los

sistemas de relaciones familiares se dan en forma implícita y los miembros de las familias no son conscientes de ellas.

Estas afirmaciones amplían las dimensiones analíticas del conflicto educativo familiar al dotarlo de una dimensión solapada que se extenderá al conflicto educativo escolar, dado que este será portado consciente o inconscientemente por el educando a la escuela, siendo necesario para su valoración y entendimiento la observancia de un nuevo sistema, el formado por la escuela-familia, que analizaremos cumplidamente en el Capítulo III, donde nos adentraremos en los conceptos y categorías de una nueva pedagogía sistémica a la luz de la filosofía educativa de Bert Hellinger.

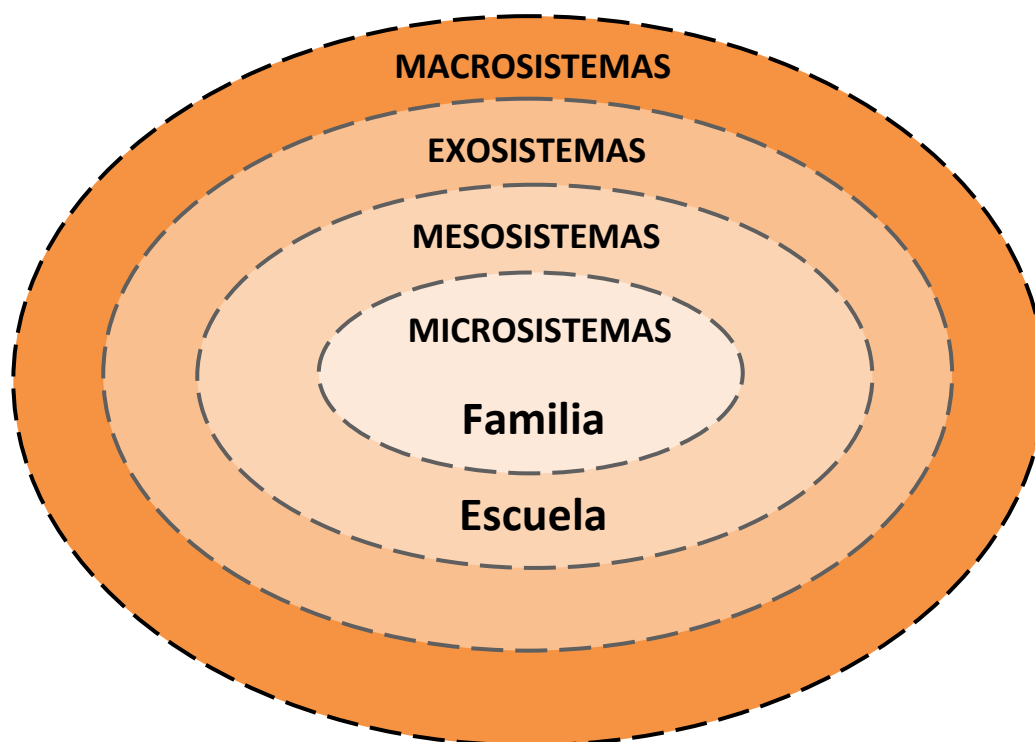
Atendiendo a la perspectiva psicosocial y según el modelo sistémico-ecológico de Bronfenbrenner y Ceci (1994), y Belsky (1980), la familia representaba al *microsistema* o el entorno más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo. Representa las relaciones más próximas y es el escenario que conforma este contexto inmediato. El mundo de trabajo, la comunidad vecinal, las relaciones sociales informales y los servicios constituirían al *exosistema*, y los valores culturales y los sistemas de creencias se incorporarían en el *macrosistema*.

Para Belsky (1980), el *ecosistema*, el segundo valor relacional, está compuesto por la colectividad más próxima después del grupo familiar. Constituido por las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad.

Siempre para estos autores, la escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los niños y jóvenes; por el mucho tiempo que en ella permanecen, contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social.

El *macrosistema* abarca ecológicamente mucho más allá de la situación inmediata que afecta a la persona. Es el contexto más amplio, y se refiere a las formas de organización social, los valores, la moralidad y los estilos de vida que prevalecen en una cultura y subcultura.

**Nº 6. Diagrama de interrelación sistémica a partir del modelo sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (elaboración propia)**



La interrelación sistémica o ecológica (según los anteriores autores) de los tres niveles y sus implicaciones en una EpP y pacificadora lo analizaremos en el capítulo III y para ello será necesario antes presentar el marco de interacción ecológico con el pensamiento educativo de Bert Hellinger.

### 2.1.2 - La ecología profunda y la filosofía educativa de Bert Hellinger

*Lo que ocurre a la tierra ocurrirá a los hijos de la tierra. Lo sabemos. Todas las cosas están relacionadas como la sangre que une a una familia.*

Carta del Jefe Seattle

*Nos hemos colocado ignorante y arrogantemente en el vértice de la creación, y va siendo hora de bajarnos de ese precario pedestal.*

McCallum

Algunas autoras como Elisa Iglesias (2009), Vandana Shiva (2006) o Lynn Margulis,(2002) y autores como, Martínez (2006), Fitjof Capra (2005) o James Lovelock (1993), entre otros, consideran que el siglo XXI es el siglo de la ecología y, dada la vital necesidad de alcanzar un desarrollo humano sostenible, es decir, respetuoso con los ciclos del planeta y con los recursos de las venideras generaciones, así parece que deba serlo. Este inexcusable interés ha diversificado el pensamiento ecológico con enfoques y escuelas distintas de acuerdo a las necesidades de los contextos, por ello no corresponde a esta Tesis dimensionar cada una de ellas, sino acotar la que corresponda. En nuestro caso, es la distinguida como *Ecología profunda*, porque consideramos que es el movimiento que interactúa más directamente con la EpP y pacificadora y la el enfoque pedagógico sistémico de Bert Hellinger porque: “además de un sistema familiar, una cultura y de un país determinado, somos habitantes de un planeta, hijos de la tierra” (Travest, 2007:42).

*La ecología profunda* reconoce la interdependencia consustancial a todos los fenómenos vivos dado que todos, tanto individuos y como sociedades, estamos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza y, por consiguiente, lo queramos o no, somos dependientes de ella. Autores como Ian McCallum (2005) y Daniel Goleman (2009) han generado el

concepto de *Inteligencia Ecológica* para fomentar las habilidades que nos permitan convivir con el medio. Le dedicaremos un apartado en el siguiente capítulo.

Ecología -del griego oikos, eco (casa)- es el estudio o ciencia del hábitat. Concretamente, es el estudio de las relaciones que vinculan a todos los miembros del planeta tierra así como los vínculos para la su existencia.

La ecología tradicional o superficial es antropocéntrica, es decir, está centrada en el ser humano. “Ve a este por encima o a parte de la naturaleza, como fuente de todo valor, y le da a aquella solamente un valor instrumental “de uso”. La Ecología profunda no separa a los humanos -ni ninguna otra cosa- del entorno natural. [...] reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los humanos como una mera hebra de la red de la vida.” (Capra o.c.:29).

La nueva ciencia de la ecología enriqueció el emergente pensamiento sistémico introduciendo dos nuevos conceptos: comunidad y red. Al contemplar la comunidad ecológica como un conjunto de organismos ligados en un todo funcional por sus mutuas relaciones, los ecólogos facilitaron el cambio de atención de los organismos hacia las comunidades y en general, aplicando conceptos similares a distintos niveles de los sistemas [...] A medida que el concepto de red fue adquiriendo mayor relevancia en ecología, los pensadores sistémicos empezaron a aplicar los modelos de redes a todos los niveles sistémicos, contemplando a los organismos como redes de células, órganos y sistemas de órganos, al igual que los ecosistemas son entendidos como redes de organismos individuales. La visión de los sistemas vivos como redes puesto que los sistemas vivos son redes a todos los niveles, debemos visualizar la trama de la vida como sistemas vivos (redes) interactuando en forma de red con otros sistemas (redes). Por ejemplo, podemos representar esquemáticamente un ecosistema como una red con unos cuantos nodos. Cada nodo representa un organismo y ampliado aparecerá como otra red. Cada nodo en la nueva red representará un órgano, que a su vez aparecerá como una red al ser ampliado y así sucesivamente. En otras palabras, la

trama de la vida está constituida por redes dentro de redes. (Capra, o.c.:70).

En este sentido profundo en 1979 James Lovelock y Lynn Margulis exponen una nueva mirada ecológica que implica un desarrollo humano en interconexión con el planeta, que es considerado como un sistema vivo y que llamaron *Teoría de Gaia*. Esta subraya y reclama la importancia de cada uno de los elementos que componen el sistema Gaia (la madre tierra para los griegos clásicos o la Pacha Mama para el mitología andina). Gaia es más que la suma de sus partes, es una compleja interconexión de ciclos y procesos donde las partes son el todo y el todo son las partes.

Gaia como ser planetario total, tiene propiedades que no son discernibles a partir de un único conocimiento de las especies individuales o de las poblaciones de organismos que viven juntos, sino de la reciproca y total interacción. [...] No siendo Gaia sólo la biosfera o la parte de la tierra donde existe la vida. Así como el caparazón es parte del caracol, las rocas, el aire y los océanos son parte de Gaia. El conjunto de los seres vivos de la Tierra puede ser considerado como una entidad viviente capaz de transformar la atmósfera del planeta para adecuarla a sus necesidades globales y propósito de la vida [...] (Lovelock, 1993:32-33).

Esta misma concepción de que somos seres al servicio de la vida aparece en la obra y praxis de Bert Hellinger que él llama *espíritu creador*. (Hellinger, 2009:148): "Ha de tratarse de algo espiritual.[...] esa Fuerza Creadora. Este origen no es sólo mío. Es también el origen de cada uno de nosotros y de la Tierra como un todo".

Esta teoría, como partícipe de una mirada sistémica de la vida, viene de nuevo a poner en cuestionamiento el paradigma de la ciencia clásica, no sólo con respecto a qué se entiende, qué concebimos por el planeta Tierra, sino a la imagen y relación que tenemos con ella, y cómo proyectamos esta imagen o idea en nuestras interacciones cotidianas y



especialmente en nuestra praxis educativa. Si como educadores mostramos una praxis antropocéntrica o comenzamos a transformar nuestro hacer pedagógico como una hebra más de la vida, de Gaia.

Fitjof Capra utiliza el concepto Hogar para definir la ecología profunda: “es el estudio de las relaciones que vinculan a todos los miembros de este Hogar Tierra” (Capra, 2005:20). Es decir, la Tierra es nuestro hogar y si el hogar es aquel espacio familiar que nos protege, acoge y mantiene, cómo no hemos de cuidarlo, en ello nos va la propia vida, porque Gaia es *la trama de la vida* (Lovelock, 1993). Es aquí donde la Ecología profunda entra en relación con la *Ética del cuidado* porque el cuidado “es una disposición de fondo, un modo-de-ser esencial (...). Es una dimensión frontal, originaria, ontológica (...) forma parte de la naturaleza y del cuidado de esta, de la constitución propia del ser humano” (Boff, 2002, 30). “Porque el hombre y la mujer cuidan la vida, permiten que crezca la vida, y juntos cuidan de que la atmósfera común sea incluyente, respirable para todos, propiciadora de la vida para todos” (Boff, 2000:38) y cuya praxis aplicada a la educación llamaremos *Pedagogía del cuidado* (Fernández y López, 2010) y será la que nos permitirá difundir sus fundamentos teóricos con el objetivo de diseñar un cuerpo didáctico actitudinal y activo porque “el trabajo que hacemos desde la educación es para fortalecer la vida” (Olvera 2011:36).

Llegado este tramo del camino del discurso conceptual, *Ética y Pedagogía, Pedagogía y Ética del cuidado*, nos encontramos con el pensamiento sistémico de Bert Hellinger (Hellinger Sciencia) y su terapia familiar sistémica o (Constelaciones familiares) donde Hellinger toma y respeta a la familia, con sus distintos modelos, como sistema diverso encargado de transmitir y de cuidar la vida, porque “todas ellas son buenas y correctas [...] y son todas formas de existencia y de relaciones humanas” (Hellinger, citado por Traveset, 2007:113), son diversos sistemas culturales del Hogar Tierra “al servicio de la vida y de las nuevas generaciones” (Malpica en Overa, Traveset y Parellada: 2011:22). Pero para llegar a

comprender esta y acceder a la proyección educativa de la llamada ***Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger*** -en adelante **PSeBH**- es necesario primero pasar por otros de los grandes marcos sistémicos que lo configuran: La dimensión relativista y cuántica o pensamiento cuántico y el psicoanálisis.

### **2.1.3- El psicoanálisis y el pensamiento relativista y cuántico**

*Adquirir el conocimiento y el saber necesarios para comprender las revelaciones científicas del siglo XX será el reto más profundo del siglo XXI.*

Carl Sagan

*Somos testigos de lo que no vemos.*

Andrés Neuman

El pensamiento científico y la filosofía del siglo XX y el siglo XXI se nutren principalmente de dos teorías físicas revolucionarias y principales, la Teoría de la Relatividad General y la Teoría de la Mecánica Cuántica. Y en el campo de la psicología otra igualmente transformadora, la teoría del Psicoanálisis y sus derivaciones. Las tres tienen en común que nos ponen en contacto con una parte de la realidad hasta ese momento desconocida para la ciencia y el pensamiento. Nos comunican con la existencia invisible que trasciende los, hasta entonces, dominantes patrones de la lógica Aristotélica y el racionalismo cartesiano, cuyas implicaciones y efectos hemos empezado a entender en el ámbito de las ciencias sociales, pero cuya “comprensión” -concibiendo ésta como el entendimiento que conlleva una actitud y una praxis coherentes como nuevas respuestas ante la realidad- todavía apenas ha dejado sentir en una EpP y pacificadora.

- **Teoría del Psicoanálisis** de Sigmund Freud (1856-1939) por ser cronológicamente anterior a las otras dos se tratará en primer lugar.

El psicoanálisis, desde el punto de vista filosófico, puede ser considerada como una psicología “del desenmascaramiento en cuanto que pretende poner de manifiesto los condicionamientos ocultos de los instintos y los mecanismos del inconsciente que determinan múltiples comportamientos y formaciones a nivel de la conciencia” (Navarro y Calvo 1980: 527). Basando su investigación en los procesos psíquicos inconscientes del ser humano y extendiendo su análisis a cómo estos se proyectan en el ámbito intrapersonal e interpersonal, quiere llegar finalmente al “esclarecimiento de los fenómenos colectivos” (Freud, 1930, 2006:35).

Como teoría científica Freud proporcionó una enunciación precisa del marco de la praxis psicoanalítica, al subrayar que sus cimientos teóricos eran: el inconsciente, siendo éste aproximadamente un 70 % de la psique humana; el complejo de Edipo o conflicto emocional caracterizado por la ambivalencia de deseos amorosos y hostiles hacia los progenitores; la resistencia, la represión o proceso psíquico para rechazar representaciones, ideas, pensamientos, recuerdos o deseos y mantenerlos en el inconsciente; y la sexualidad. Será su alumno Carl Gustav Jung (1875-1961) quien haga un abordaje teórico y clínico ponderando la correspondencia funcional entre la estructura de la psique y la de sus resultados sociales, o lo que es lo mismo sus manifestaciones culturales. Formulando para ello un concepto clave en su teoría del psicoanálisis profundo el *inconsciente colectivo*:

La vida se me ha aparecido siempre como una planta que vive de su rizoma. Su vida propia no es perceptible, se esconde en el rizoma. Lo que es visible sobre la tierra dura sólo un verano. Luego se marchita. Es un fenómeno efímero. Si se medita el infinito devenir y perecer de la vida y de las culturas se recibe la impresión de la nada absoluta; pero yo no he perdido nunca el sentimiento de

algo que vive y permanece bajo el eterno cambio. Lo que se ve es la flor, y ésta perece. El rizoma permanece. (Jung, 2002:28).

El psicoanálisis amplía el entendimiento del conflicto psíquico individual y sus implicaciones colectivas, al ser este, en buena medida, fruto de mecanismos inconscientes, ya no sirve sólo la razón como herramienta base de solución o regulación del conflicto, ni los racionalismos filosóficos como respuesta ontológica. Planteándose de suyo, un nuevo reto metodológico que dé respuestas y herramientas a la psicología, a la sociología y a la pedagogía para debatir con la cara inconsciente u oculta del conflicto (ver pedagogías de la sombra capítulo I). Bien cumplidos ya los primeros lustros del siglo XXI las ciencias sociales no han hecho suficientes inmersiones ni en el inconsciente colectivo ni en el individual como para contar con un cuerpo metodológico consensuado que aporte nuevos valores, actitudes y herramientas a la praxis educativa ocupada en educar para y en la paz. No obstante la PSeBH, de acuerdo a los resultados de esta investigación, está dando originales y justificadas respuestas producto de una nueva mirada sistémica que incluye muy conscientemente la dimensión individual y social del inconsciente y su proyección en el binomio familia escuela.

- **Teoría de la relatividad.** Entre 1905 y 1915 Albert Einstein (1879-1955) hace publicas su Teoría de la relatividad Especial y General. Cuya demostración supuso una radical revolución para la ciencia y el pensamiento del siglo XX. Demuestra que el espacio y el tiempo están intrínsecamente relacionados, que forman una unidad, no pudiéndose hablar de espacio por un lado y del tiempo por otro, ni como variables independientes de la materia porque han dejado de ser valores absolutos (como contrariamente sostenía la física cartesiana-newtoniana) indistintamente de la existencia de la

materia, sino que los fenómenos de la naturaleza ocurren en un entramado espacio-temporal que se deforma por la presencia de los cuerpos materiales.

Ya no podemos decir que existe el Tiempo, ni el Espacio, ni la Materia, como entidades independientes, primordiales, como categorías fundamentales del universo. Es más apropiado decir que el universo tiene tres propiedades que podemos llamar temporalidad, especialidad y materialidad. Las tres categorías clásicas de la naturaleza no existen. De la Teoría General de la Relatividad (TGR) se deduce que hay un único espacio-tiempo-materia que está en expansión, expansión que, en su propio funcionar, crea el espacio-tiempo. Tenemos así un universo que es un único todo total en funcionamiento. [...] A partir de la TGR conocemos que el espacio-tiempo es distinto en cada punto en todo instante. [...] Según la cantidad de materia-energía que haya en un determinado lugar, así será la geometría. [...] El universo no está dado, se está haciendo. [...] La métrica, la espacialidad y la temporalidad del universo varían en cada instante en todo lugar. De ello se deduce que el espacio no es rectilíneo sino curvo en todas partes, siempre. En las ecuaciones de la TGR se tiene a un lado la geometría y al otro la materia-energía. La TGR viene a decir que geometría y materia son dos expresiones distintas de una sola realidad física. (Einstein, 1995:165-168).

Albert Einstein con su TGR abre la puerta a una mirada también relativa de valores reinantes, como las verdades únicas heredadas de la ciencia y la religión hechas de verdades absolutas, y, por tanto, donde lo diferente tiene también su lugar, su sentido y su función social como afirma Ortega y Gasset en un coetáneo artículo de prensa:

La teoría de Einstein es una maravillosa justificación de la multiplicidad armónica de todos los puntos de vista. Amplíese esta idea a lo moral y a lo estético y se tendrá una nueva manera de sentir la historia y la vida [...]

El individuo, para conquistar el máximo posible de verdad, no deberá, como durante centurias se le ha predicado, suplantarse su espontáneo punto de vista por otro ejemplar y normativo, que solía llamarse "visión de las cosas *sub specie aeternitatis*". El punto de vista de la eternidad es ciego, no ve nada, no existe. En vez de esto, procurará ser fiel al imperativo unipersonal que representa su individualidad.

Lo propio acontece con los pueblos. En lugar de tener por bárbaras las culturas no europeas, empezaremos a respetarlas como estilos de enfrentamiento con el cosmos equivalente al nuestro. Hay una perspectiva china tan justificada como la perspectiva occidental. (Ortega, 1983:232-242).

Así podemos decir que la TGR es la madre del *Relativismo Cultural Antropológico* que ha ido teniendo sus efectos y evolución en la cultura del siglo XX y en todas las ciencias sociales, incluida la pedagogía, hasta llegar al siglo XXI donde Bert Hellinger con una mirada sistémica, fenomenológica y transgeneracional afirma con respecto a los conflictos familia-escuela:

*Este es el primer hecho a reconocer que las diferentes familias son todas válidas y todas las culturas también, son todas formas de existencia y de realizaciones humanas y es muy importante que el maestro respete esto en cada caso. Es necesario que en parte se olvide de sus valores y principios, para poder reconocer los valores de los padres. Esta actitud le permite aportar sus conocimientos y encontrar la confianza de los niños estando al servicio de los padres, así puede complementar y completar el trabajo de los padres. (Hellinger, citado por Traveset 2007:113).*

Es evidente como esta concepción del mundo y de la existencia donde la materia es un todo con el tiempo y el espacio y estos son relativos ha conformado y generado un pensamiento más sistémico y más complejo que ha implicado, como acabamos de ver, la aparición de nuevos valores y la apertura de los ya existentes en

un afortunado camino sin retorno para el reconocimiento del diferente como igual.

El filósofo y matemático Bertrand Russell en 1958 en su libro *ABC de la relatividad* (p.120), añadía:

El mundo que presenta la teoría de la relatividad a nuestra imaginación no es tanto un mundo de “cosas” en “movimiento” como un mundo de *sucesos*. Es cierto que sigue habiendo partículas que parecen persistir, pero estas se han de concebir como eslabones de hechos unidos, como la sucesivas notas de un canto. Los sucesos son el material de la teoría de la relatividad.

Es decir materia y energía son la misma cosa. De igual manera el abordaje de la praxis Hellingeriana, su metodología del conflicto se centra en los sucesos, incluidos como parte de un sistema y en las implicaciones que estos tienen en la realidad, entendida ésta como una interrelación de sistemas o redes. El *espaciotiempo* es emprendido desde el suceso mismo o fenómeno, siendo este el que define un *tiempoespacio*.

- **Teoría cuántica.** En 1918 Max Plank (1848-1947) fue galardonado con el Premio Nobel de Física «*por su papel jugado en el avance de la física con el descubrimiento de la **teoría cuántica***» que es, como veremos a lo largo de este apartado, la teoría seminal que dará lugar al paradigma sistémico complejo al que nos hemos acercado junto a una de sus derivaciones en la ecología profunda.

En la teoría cuántica los objetos materiales sólidos de la física clásica se disuelven al nivel subatómico en pautas de probabilidades en forma de ondas [...] es decir nunca terminamos con “cosas”, sino que constantemente tratamos con interconexiones y estas, a su vez, son interconexiones entre otras y así sucesivamente. Así es como la física cuántica pone

en evidencia que no podemos descomponer el mundo en unidades elementales independientes. Al desplazar nuestra atención de objetos macroscópicos a átomos y partículas subatómicas, la naturaleza no nos muestra componentes aislados, sino que más bien se nos aparece como una compleja trama de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado. Como dijera Werner Heisenberg, uno de los fundadores de la teoría cuántica: “El mundo aparece entonces como un complicado tejido de acontecimientos, en el que conexiones de distinta índole alternan o se superponen o se combinan, determinando así la textura del conjunto.” (Capra, 1975, p. 264). Átomos y moléculas –las estructuras descritas por la física cuántica constan de componentes. No obstante, estos componentes –las partículas subatómicas– no pueden ser entendidos como entidades aisladas sino que deben ser definidas a través de sus interrelaciones que forman la totalidad o sistema. En palabras de Henry Stapp: “Una partícula elemental no es una entidad no analizable con existencia independiente. Es, en esencia, un conjunto de relaciones que se extienden hacia otras cosas”. (Ibíd., p. 139). En el formalismo de la teoría cuántica, estas relaciones se expresan en términos de probabilidades y éstas quedan determinadas por la dinámica de todo el sistema. (Capra, o.c.:50).

Pero para entender plenamente las contribuciones del pensamiento cuántico al sistémico hemos de establecer la influencia en éste de la TGR. Bertrand Russell en su Historia de la filosofía (o.c.:888) reflexiona sobre la dimensión de la materia en TGR, para desde ésta notar las conexiones con la física cuántica: “Así, la ‘materia’ no forma parte de la materia última del mundo y es meramente una forma conveniente de coleccionar acontecimientos en manojos. La teoría del *quantum* refuerza esta conclusión, pero su principal importancia filosófica estriba en que considera los fenómenos físicos como discontinuos. Sugiere que en un átomo persiste durante algún tiempo cierto estado de cosas, luego, de súbito, es éste reemplazado por un estado de cosas finalmente distinto. La continuidad del movimiento, que siempre había sido dada por



supuesto, parece haber sido un mero prejuicio”. Es decir según esta afirmación la ciencia deja de ser predecible y determinista, lo que el también premio Nobel (1932) Werner Heisenberg (1901-1976) llamo *Principio de incertidumbre* porque establece el límite de la física clásica o determinista, demostrando que los conceptos de ésta no pueden ser empleados en la microfísica porque al aplicarles estos a las variables en cuestión siempre acabará perturbándose el propio sistema de medición y los resultados siempre tienen un margen de error o de incertidumbre. Es decir que cuando en microfísica o física de medidas cuánticas intentamos introducir variables de medida de la física clásica e intentamos interpretar el movimiento de forma clásica, la precisión está limitada.

El *principio de incertidumbre* marcó el final del sueño de Laplace de una teoría de la ciencia, un modelo del universo que sería totalmente determinista: ciertamente, ¿no se pueden predecir los acontecimientos futuros con exactitud si ni siquiera se puede medir el estado presente del universo de forma precisa! [...] Esta aproximación llevó en 1920 a Heisenberg, Erwin Schrödinger y Paul Dirac a reformular la mecánica cuántica con una nueva teoría llamada mecánica cuántica, basada en el *principio de incertidumbre*. En esta teoría las partículas ya no poseen posiciones y velocidades definidas por separado, pues éstas no podrían ser observadas. En vez de ello, las partículas tienen un estado cuántico, que es una combinación de posición y velocidad. En general, la mecánica cuántica no predice un único resultado de cada observación. En su lugar, predice un cierto número de resultados posibles y nos da las probabilidades de cada uno de ellos. Es decir, si se realizara la misma medida sobre un gran número de sistemas similares, con las mismas condiciones de partida en cada uno de ellos, se encontraría que el resultado de la medida sería A un cierto número de veces, B otro número diferente de veces, y así sucesivamente. Se podría predecir el número aproximado de veces que se obtendría el resultado A o el B, pero no se podría predecir el resultado específico de una medida concreta. Así pues, la mecánica cuántica introduce

un elemento inevitable de incapacidad de predicción, una aleatoriedad en la ciencia. (Hawking, 1989:97).

Esta apertura de la ciencia incluye al observador como elemento dentro del proceso experimental y con él la variabilidad de los fenómenos. Ampliándose de forma plástica el horizonte metodológico a los fenómenos. De modo que la ciencia es ahora la que se adapta a los fenómenos sociales y humanos y no al contrario. En cambio, desde la comprensión cuántica nos enfrentamos ante hechos que encierran todas las posibilidades susceptibles de que ocurran, hasta que las observamos e incluso comenzamos a ejercer un cierto grado de control ¿Por qué? Porque nada existe de forma independiente a la presencia del observador. (Olvera, 2011:129 -130).

El alcance de estas afirmaciones fruto del *principio de incertidumbre*, junto a las afirmadas por la TGR de que la realidad objetiva aclamada por la ciencia no es siempre tal, sino que queda subordinada, especialmente en micro dimensiones, totalmente de quien observa y/o, al instrumento que el observador selecciona para observar.

¿Y cómo entender, darles significado y sentido, a estas afirmaciones, aplicándolas a nuestras vidas y a nuestra profesión docente y de educadores y educadoras para la paz? No parece fácil. Sin embargo la materialización de este principio de incertidumbre es un éxito en nuestra vida cotidiana y los objetos, que nos sirven y rodean, a tal punto que sin ellos el mundo actual no sería posible tal y como lo vivimos, porque rigen el comportamiento del ordenador desde el que estoy escribiendo esta tesis, del aparataje de los circuitos integrados de las nuevas tecnologías de los transistores, de las televisiones, de la telefonía móvil, de los sistemas de seguridad; los microondas, los CD, los superconductores, los superfluidos, también es la base de la química y de la

biología moderna y de sistemas de exploración de nuestra salud como el TAC, entre otros. Podemos afirmar que hoy no podríamos figurarnos nuestras sociedades sin los beneficios y rendimientos derivados de la mecánica cuántica. Esta mecánica, como hemos visto, se opera a nivel *micro*, *nano*, *sub* y sus provechos nos cambian la vida a nivel de mensuras humanas, ergo, bien cabría preguntarnos, ¿en el ámbito de las ciencias sociales cuyo mapa son las relaciones humanas y sus bondades y conflictos inmanentes intra, e interpersonales y con su medio, cómo la aplicamos? ¿Cómo nos puede ayudar en esas tres dimensiones en que la paz se manifiesta: paz conmigo o paz interna; con los demás o paz social-política y con el medio vital o paz ecológica. Inevitablemente la respuesta está en nuevos enfoques y paradigmas que incluyan la dimensión cuántica de la realidad, la también dimensión sistémocuántica del conflicto, esa *micro*, *nano* y *sub* que no es evidente, incluso oculta y en muchos casos irrazonable, porque opera en dimensiones humanas tan desconocidas todavía para los currícula educativos como: la emocional, la espiritual o la psicogenealógica o trangenealógica, y que como las aplicaciones en las TIC de los principios cuánticos tienen su proyección en los acuerdos y conflictos de la vida real. Porque somos tan testigo y experiencia de nuestras veladas dimensiones como lo es en nuestras vidas las tecnologías fruto de la invisible dimensión cuántica.

A nuestro modo de ver este debe ser un incontestable reto en el siglo XXI, incluir la multidimensionalidad humana en los sistemas educativos para educar así integralmente, de modo que podamos alcanzar el fin último de la educación: la consecución de sociedades culturalmente pacíficas. La PSeBH, a nuestro juicio, está enderezando la senda al desvelar e incluir estas dimensiones sistémicas como parte de la praxis educativa. Y para demostrarlo le dedicaremos enteramente el siguiente capítulo.

## **Estructura del Capítulo III**

### **3- La pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger (PSeBH). Una pedagogía para la paz y pacificadora**

#### **3.1- Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger**

##### **3.1.1- Antecedentes e inicios**

##### **3.1.2- Bert Hellinger**

##### **3.1.3- Primeras experiencias educativas**

##### **3.1.4- El CUDEC, Angélica Olvera y el movimiento en España**

#### **3.2- Bert Hellinger y los Estudios de paz y EpP**

#### **3.3- Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert Hellinger aplicada a la Educación para la Paz y pacificadora**

##### **3.3.1- El Sistema escuela-familia**

##### **3.3.2- Los Órdenes del Amor**

##### **3.3.3- Las Constelaciones familiares educativas y Movimientos sistémicos educativos. Antecedentes y desarrollo**

##### **3.3.4- Inteligencia Transgeneracional y las inteligencias múltiples**

##### **3.3.4.1- Antecedentes inmediatos: La Psicogenealogía y Transgenealogía**

**3.3.4.2- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus derivaciones**

**3.3.4.3- Inteligencia Transgeneracional**

**3.3.5- Epistemología fenomenológica**

**3.3.5.1-Aproximación metodológica a la Fenomenología-hermenéutica postmoderna**

**3.3.6- La ética de *La Conciencia* Hellingeriana**

**3.3.6.1-La función Psicosocial de la conciencia**

**A)- *Conciencia y grupo***

**B)- *Culpa e inocencia***

**3.3.6.2- *La Conciencia* e interrelaciones con los niveles de paz y las dimensiones sistémicas generacionales**

**A)- Paz interna-intrasistema y dimensión intrapersonal**

**B)- La Conciencia Colectiva y la dimensión transgeneracional**

**C)- Paz social-política y dimensión intrageneracional e intergeneracional**

- ***El deseo de aniquilar***
- ***La justicia legal***
- ***Lo nuevo como amenaza***

- *La paz de la buena conciencia*

D)- La paz (paces) ecológica(s)-  
transracional(es) y dimensión trans-  
generacional

- La Gran paz y la  
fenomenología  
transpersonal

### **3.4 - Educación para la Paz y pacificadora con el enfoque de Bert Hellinger, un nuevo paradigma**

### **Capítulo III:**

## **3. La pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger (PSeBH). Una pedagogía para la paz y pacificadora.**

*La educación es la capacidad de percibir las conexiones ocultas entre los fenómenos.*

Václav Havel

La PSeBH viene a investigar y dar respuesta, siguiendo con el símil de la realidad poliédrica, a esa cara o caras más ocultas, no evidentes ni perceptibles, a simple vista, de las conexiones educativas. Aportando toda una filosofía pedagógica en referencia a: la inclusión, la compensación, el orden, la autonomía y para la paz. Brinda también métodos concretos de reconciliación y pacificación intrapersonales, interpersonales, sociales y ecológicos, que se gestan en esa parte velada del conflicto, y es ahí donde pedagógicamente deben atenderse.

En este sentido, en tanto que una parte de su primigenia raigambre, como vimos en el anterior capítulo, viene del psicoanálisis, asimismo podríamos considerar la PSeBH no una psicología del desenmascaramiento, sino una pedagogía del desenmascaramiento, del esclarecimiento de los procesos educativos problemáticos inconscientes y sus proyecciones y enredos que, a menudo, se manifiestan en dificultades de aprendizaje o en interrupciones conductuales en el aula. Del mismo modo, en las interrelaciones y convivencia entre los distintos actores y sistemas de la comunidad educativa: familias, alumnado, profesorado, claustro, instituciones administrativas y comunidad educativa en general.

Aportando para ello una precisa praxis basada en el *paradigma sistémico* (al que nos hemos aproximado en el anterior capítulo), la *epistemología*

*fenomenológica* y la *Inteligencia Transgeneracional* (a la que nos acercaremos seguidamente). Dándole forma metodológica en la herramienta de las *Constelaciones familiares* y diversas dinámicas sistémicas, cohesionadas con una suerte de principios con vocación panculturales llamados *Los Ordenes del Amor* (2001), a los que posteriormente se han unido *Los Órdenes de la ayuda* (2006), los *Ordenes de la Conciencia* (2008) y los *Ordenes de Espíritu* (2009).

En actual capítulo sólo nos centraremos en los primeros, por estar en mayor relación con el campo pedagógico. Todos ellos están basados en las experiencias, la vigencia, los frutos y la expansión de más de cinco lustros de investigación y terapia en los cinco continentes.

A este conjunto epistémico y metodológico, su generador y promotor, el pedagogo, filósofo y psicoterapeuta alemán Bert Hellinger lo ha denominado genéricamente *Hellinger Scienica*.

En la actualidad la *Hellinger Scienica* no sólo abarca el campo de la terapia sistémica familiar y el pedagógico, ha llegado igualmente, con esa aptitud de ciencia de la totalidad que define al paradigma sistémico, al ámbito de la mayoría de las Ciencias humanas y sociales y su hacer relacional en: los micro sistemas como la familia; meso sistemas como la escuela, las pequeñas asociaciones y empresas familiares; y los macro sistemas, como pueden ser las grandes factorías y empresas transnacionales, los países y organismos internacionales.

Asimismo, la interrelación de los conflictos personales e interpersonales que generan enfrentamiento y violencia igualmente son abordados y analizados a escala macro y micro a la luz de una teoría ética que Bert Hellinger ha llamado de *La Conciencia*, directamente vinculada con *Los Órdenes del Amor*, y que nosotros denominaremos Ética de *La Conciencia* hellingeriana en el momento de definir las categorías gnoseológicas.



La aplicación de este nuevo paradigma en el mundo educativo ha sido nombrada, como ya se ha repetido, Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert Hellinger, en adelante PSeBH, cuyos inicios, desarrollo, componentes, valores e impacto pasamos a desgranar. Para concluir propondremos la interrelación de esta y la EpP y pacificadora. El esquema de exposición quedará como sigue:

### 3.1 - Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger.

#### 3.1.1- Antecedentes e inicios

#### 3.1.2- Bert Hellinger

#### 3.1.3- Primeras experiencias educativas

#### 3.1.4- El CUDEC, Angélica Olvera y el movimiento en España

### 3.2 - Bert Hellinger y los Estudios de paz y la EpP

### 3.3 - Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert Hellinger aplicada a la Educación para la Paz y pacificadora

#### 3.3.1- El Sistema escuela-familia

#### 3.3.2- Los Órdenes del Amor

#### 3.3.3- Las Constelaciones familiares educativas y Movimientos sistémicos educativos

#### 3.3.4- Inteligencia Transgeneracional y las inteligencias múltiples

#### 3.3.5- Epistemología fenomenológica

#### 3.3.6- La ética de *La Conciencia* Hellingeriana

### 3.4- Educación para la Paz y pacificadora con el enfoque de Bert Hellinger

### 3.1- Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger

*Nunca la vida es nuestra, es de los otros,  
la vida no es de nadie, todos somos  
la vida.*

Octavio Paz

#### 3.1.1- Antecedentes e inicios

El capítulo II lo dedicamos a comprobar cómo la gnosis sistémica constituye una de las señas de identidad paradigmática de la ciencia y el pensamiento del siglo XX, especialmente a partir de la década los años treinta. En años sesenta el pensamiento sistémico había comenzado a aplicarse en diferentes tipos de organizaciones y empresas cercanas a la ingeniería y al mundo militar. “Estas aplicaciones dieron lugar a unas nuevas disciplinas, la ingeniería sistémica y la administración sistémica de empresas.” (Capra, 2005:93).

La aplicación al mundo de las ciencias sociales llegará en los años setenta con la idea de que las interacciones y la totalidad no es sólo aplicable al ámbito macro organizativo sino que puede ser útil en todos los ámbitos, incluidas las relaciones sociales y humanas con desiguales niveles de complejidad. (Bateson, 1972). Proponiéndose el cambio de las bases de una praxis lineal, individualista y descontextualizada del medio natural, social e histórico a una perspectiva de la interrelación, la integración y la multidisciplinariedad de las diversas ciencias y de la multidimensionalidad de los fenómenos humanos con sus contextos.

En las ciencias educativas encontraremos diferentes enfoques y autores que aplicaran el paradigma sistémico:

El uso de esta teoría a nivel pedagógico y didáctico es bastante frecuente: Berbaum (1982) presenta un modelo sistémico para tratar de explicar la estructura fundamental del proceso formativo; Colom (1982a y b), concibe la educación como una “totalidad” compleja, dinámica y relacional -y, por tanto sistémica- formada por conjuntos de elementos relacionados a través de un intercambio de información y dirigidos hacia determinados fines y, como tal realidad, puede estudiarse desde el enfoque sistémico; Escudero (1981), en su exposición de diversos modelos didácticos, presenta uno que denomina “sistemático”, el cual implica la conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema y propone un proceso de planificación y desarrollo de este a través de diversas fases; Gimeno (1981) defiende, así mismo, el carácter sistémico de la actividad didáctica, desarrollando un modelo curricular basado en esta perspectiva; [...] Titone (1981) presenta también un modelo sistémico de enseñanza, pretendiendo integrar en él todo el conjunto de factores que confluyen en el proceso enseñanza aprendizaje: fines alumnos, el enseñante, los métodos, la situación didáctica y social, etc.; la UNESCO (1979) define y trata de promover un “enfoque sistémico”. (Álvarez, 2003: 62).

Según menciona Olvera (2011:65):

[...] bajo la dirección de Sarramona, catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona, se publicó la obra J.L. Castillejo y A.J. Colom titulada *Pedagogía Sistémica* en la colección Educación y Enseñanza.[...] en 1972, el Dr. Alejandro Sanvicens Marfull, generó un artículo en la Revista Española de Pedagogía titulado “Métodos educativos”, donde mostraba una visión sistémica de la educación desde la perspectiva de la didáctica, la tecnología educativa y las ciencias de la información.

**[...] La Pedagogía Sistémica con el enfoque de Alejandro Sanvicens. La pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger [ : ]**

- Su relación, antes que jerárquica, es partitiva, pues cada una se aproxima a una parte del territorio formado por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Son incluyentes: una se encuentra con la otra y unidades aumentan su potencia e impacto.
- Ambas conviven en el siglo XXI, pero cada cual tiene su propio campo de conocimiento.
- Su origen epistemológico es claramente distinto: una es tecnológica, la otra es filosófica.

De modo que el espacio gnóstico que nos ocupa en este estudio tiene sus orígenes en el pensamiento hellingeriano y su praxis educativa no es tecnológica, aunque pudiera incluirla.

### **3.1.2- Bert Hellinger**

Nació en Leimen, Baden (Alemania) en 1925. Estudió Filosofía, Teología y Pedagogía. Durante 16 años trabajó como misionero, docente y director de un Colegio Católico en Sudáfrica. A su regreso a Alemania dejó el sacerdocio y continuó formándose en Europa y EE UU en diferentes disciplinas y terapias humanistas: Psicoanálisis, Dinámica de Grupo, Terapia Primal, Análisis Transaccional, Hipnoterapia Gestalt y Terapia Familiar sistémica, en Palo Alto. Hasta encontrar, en los años ochenta, las Constelaciones Familiares: “Yo me encontré con las Constelaciones Familiares, porque ya había Constelaciones familiares antes de mí”. Hellinger (2010:6). Método que adoptó, experimentó, desarrolló y sigue diseminando internacionalmente desde hace más de treinta años; siendo en nuestros días su máximo exponente.

A principios de 2012, los libros de Bert Hellinger han sido traducidos a 32 idiomas. Y continúa ampliando su pensamiento y metodología sistémica, fenomenológica y transgeneracional en los cinco continentes, baste con echar una mirada a su página Web <http://www.hellinger.com> para poder constatar su vasta bibliografía y la diversidad de programas y formaciones.

La metodología hellingeriana ha traspasado el ámbito familiar, hasta encontrar aplicación en las diferentes esferas de los sistemas sociales. De los tres ámbitos donde sus metodologías se han empleado más, el empresarial, la salud y el educativo, será este último en el que se han alcanzado mayores niveles de desarrollo.

### **3.1.3- Primeras experiencias educativas**

En año 2001, en la primera edición alemana de su libro: *Du gehörst zu uns! (Eres uno de nosotros)*, Marianne Franke-Gricksch recoge las primeras experiencias, con éxito, aplicadas en el aula, en una escuela de Baviera:

Sin embargo a comienzos de los años noventa, y como por sí misma, germinó en la clase la semilla de esta noción de las experiencias sistémicas ya realizadas en terapias individuales y grupales. [...] En el ámbito escolar, las enseñanzas de Bert Hellinger resultaron para mí la base de todo pensamiento y acción sistémicos” (Franke-Gricksch, 2004:11).

Franke-Gricksch, en un contexto de escuela multicultural, documenta las memorias de sus prácticas metodológicas y organizativas. A través de la aplicación de la filosofía y los métodos hellingerianos logra la inclusión de lo diferente y la interculturalidad educativa.

### **3.1.4- El CUDEC, Angélica Olvera y el movimiento en España**

En Madrid, en el curso 2003-2004, Angélica Olvera, que ya había comenzado a introducir en México desde 1999 en el espacio escolar las enseñanzas Hellingerianas, y Amparo Pastor inician la primera formación de educadores en Madrid, reconocida por la Universidad Doctor Emilio Cárdenas (UDEC) de México.

Dos años antes Angélica Olvera y Alfonso Malpica, directores del Centro Universitario Doctor Emilio Cárdelas (CUDEC), al que está adscrito la UDEC, acuñaron el término con el que luego será reconocido internacionalmente: Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger, o Pedagogía sistémica CUDEC©.

Será este centro educativo con el entusiasmo lúcido y transnacional de Angélica Olvera quienes fundamenten, estructuren, sistematicen y diseminen esta nueva y exitosa praxis internacionalmente, con más de treinta formaciones de maestrías y una editorial monográfica.

*Por derecho propio* en palabras de Angélica Olvera (2007), merece especial reconocimiento el libro publicado en 2007 por Mercé Traveset con el título *La pedagogía sistémica fundamentos y práctica*. Será este el primer esfuerzo bibliográfico de recopilación, orden, fundamentación y práctica basada en los aprendizajes con Bert Hellinger, Angélica Olvera y las experiencias e investigaciones de la autora abaladas por casi treinta años de profesión entre la docencia y la orientación.

En nueve años de experiencia podemos afirmar que España ha sido una tierra fértil para la formación y la investigación sistémica hellingeriana, con una red de 12 centros adscritos al CUDEC, en doce comunidades autónomas. No es menor el crecimiento que en los cinco últimos años se ha experimentado en América Latina, en Argentina, Colombia, República Dominicana y Venezuela.

El proceso de crecimiento de los métodos sistémicos hellingerianos aplicados a la educación y la Pedagogía sistémica CUDEC han seguido creciendo y diversificándose por Europa y América. A modo de conclusión y al final del capítulo referimos sus logros y esparcimiento.

### 3.2- Bert Hellinger y los Estudios de paz y la EpP y pacificadora

*El sabio no se sienta para lamentarse, si no que se pone alegremente a su tarea de reparar el daño hecho.*

Shakespeare

En el año 2006 Bert Hellinger publica *La paz inicia en el alma*, y, pocos meses más tarde, *Después del conflicto la paz*. En donde hace explícita su teoría de la paz a través de la reconciliación y el respeto a lo que él llama *Los Órdenes del Amor* (2001), suerte de principios constatados a través de sus talleres e investigaciones fenomenológicas de Constelaciones familiares, que en los epígrafes consecutivos pasamos a explicar y que ya había ido mostrando en sus anteriores publicaciones y conferencias, fruto de las experiencias en talleres de psicoterapia, seminarios y cursos.

Bibliográficamente, las teorías hellingeriana se muestran muy parejas a sus cursos y talleres siendo, una buena parte de su producción, el fruto compilatorio de estos. Sus libros siempre están ilustrados con ejemplos de casos probados por él mismo de forma inductiva. Y siguen casi siempre la misma estructura práctica; el caso se presenta, se interviene y, luego, si ha lugar, se reflexiona y se explica.

La filosofía pacífica que sustenta todos los libros y talleres de Bert Hellinger tiene como sustrato metodológico la reconciliación y la inclusión. Motores que abarcan desde los conflictos intrapersonales y familiares a los globales o grandes conflictos que llevan a las guerras llegando finalmente a la reconciliación con todo lo vivo. Asintiendo con lo que fue lo que es, para poder mirar sin ataduras pretéritas a lo que será. Así, Bert Hellinger se situaría también cercano a un pensamiento ecológico y

transracional de la paz. Como se desprende de sus propias palabras en esta entrevista:

-¿Qué significa la paz?

Que se una aquello que antes estaba en contraposición.

Que se reconozcan mutuamente los que antes se excluían el uno al otro.

Que aquellos que antes se reprimían, herían, declaraban la guerra e incluso llegaban a querer exterminarse unos a otros, lloren ahora juntos por las víctimas de ambas partes y por el daño que se han hecho mutuamente.

-¿Qué consigue la paz?

Que aquellos que se habían alzado sobre otros, considerándolos inferiores u hostiles, los reconozcan y acepten como iguales con los mismos derechos. Una vez alcanzado esto se aceptan los unos a los otros, sin dejar de reconocer lo que es diferente y lo que hay de especial en cada uno y todos están dispuestos a dar y tomar.

La paz amplía las fronteras personales, permitiendo desarrollar, dentro de ellas, los muy diferentes y polifacéticos aspectos de la personalidad propia y ajena, fomentando así la actuación conjunta.

La Paz comienza en nuestra propia alma. Lo que anteriormente hemos desechado, reprimido y lamentado de nosotros mismos, puede por fin ocupar su puesto en nuestro interior junto a todo lo que, hasta entonces ya ahí se encontraba, nos gustaba e incluso amábamos. Esto exige que nos despidamos del ideal de la inocencia, que, ni fomenta ni exige el crecimiento, prefiere sufrir en vez de actuar y pretende que sigamos siendo niños en vez de crecer.

La paz continúa en la familia. Muchas familias se preocupan solo de mantener su imagen y ocultan, reprimen e incluso aniquilan todo lo que pueda poner en peligro su ideal de inocencia. De este modo se hacen culpables de pretender conservarla por encima de todo, llegando a avergonzarse de tal manera de alguno de sus miembros, que llegan a expulsarlo, a reprimir su memoria e incluso a ocultar su existencia. Todo esto porque les da miedo pensar en el duro destino de este familiar



y su recuerdo les duele. Una familia así se aísla de los demás y se marchita.

Lograr la paz en la familia no es ni sencillo ni cómodo. El que ama la paz y la sirve, se expone a la culpa y al dolor, le da a cada uno de sus miembros un sitio en su alma, aunque sea diferente a como los demás desearían y se enfrenta al reto y a la controversia que conduce a reconocer, aceptar y amar lo diferente en el otro, con igualdad de derechos.<sup>14</sup>

Su labor educativa y filosófica a favor de la paz es incesante, como se muestra al teclear en el buscador de Google los siguientes conceptos [4/01/2012]:

- *Bert Helliner paz*, aparecieron: 415 entradas; en inglés 390 entradas.
- *Bert Helliner reconciliación*: 10.600; en inglés 10.900.
- *Bert hellinger “derechos humanos”*: 151; en inglés 31.520.
- *Bert hellinger “resolución pacífica de conflicto”*: 27.200; en inglés 72.900.

Aunque Bert Hellinger no se haya propuesto epigráficamente una Educación para la Paz, sus formaciones en talleres internacionales, sus conferencias y sus teorías y libros aportan todo un cuerpo pedagógico y filosófico que nos amplían la mirada curricular pacificadora tanto en ámbitos formales como informales, tal como iremos mostrando en las siguientes categorías que consideramos conformadoras de la PSeBH.

---

<sup>14</sup> Hellinger (entrevistado por Manuel zapata). (2001). Ver Web: <http://www.aebh.net/articulos/bert-hellinger/74-bert-hellinger-lapaz.html>)

### **3.3- Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert Hellinger aplicada a la Educación para la Paz y pacificadora**

*La vida es un todo invisible.*

Gandhi

El presente apartado es una propuesta cognitiva y metodológica para sistematizar lo que, a nuestro juicio, serían las categorías epistemológicas educativas de la PSeBH en general y, que de natural deben de serlo también en lo particular referido a la EpP. Porque desde el inicio de este estudio hemos sostenido que todo acto educativo debiera serlo siempre para la paz y no necesitar del complemento del nombre “para la paz”, por redundante. Nuestra aspiración y propuesta al estructurar estas seis esferas es profundizar e incidir en una educación inmanentemente pacificadora.

3.3.1- El Sistema escuela-familia

3.3.2- Los Órdenes del Amor

3.3.3- Las Constelaciones Familiares educativas y Movimientos sistémicos educativos.  
Antecedentes y desarrollo

3.3.4- Inteligencia Transgeneracional y las inteligencias múltiples

3.3.5- Epistemología fenomenológica

3.3.6- La ética de *La Conciencia* Hellingeriana

#### **3.3.1- El Sistema escuela-familia**

El sistema o binomio escuela-familia es la más refrendada instancia de la PSeBH. A lo largo de este estudio nos referimos a él transversalmente en todos y cada uno de los capítulos porque

transversal también es su presencia en cada una de estas mencionadas categorías que, hemos considerado, estructuran la PSeBH. Por ello, y para no hacer el estudio reiterativo, no ha lugar referir ahora las interacciones que se van a desarrollar en las cinco categoría consecutivas.

Ambos son sistemas distintos, que directamente se vinculan y convergen a través del alumnado. Por el bien del educando y la mejora del sistema educativo, la familia y la escuela deben reconocerse, y respetar los límites y funciones de cada uno, para cooperar en el proceso conjunto de educar y contribuir a la construcción de sociedades más pacíficas.

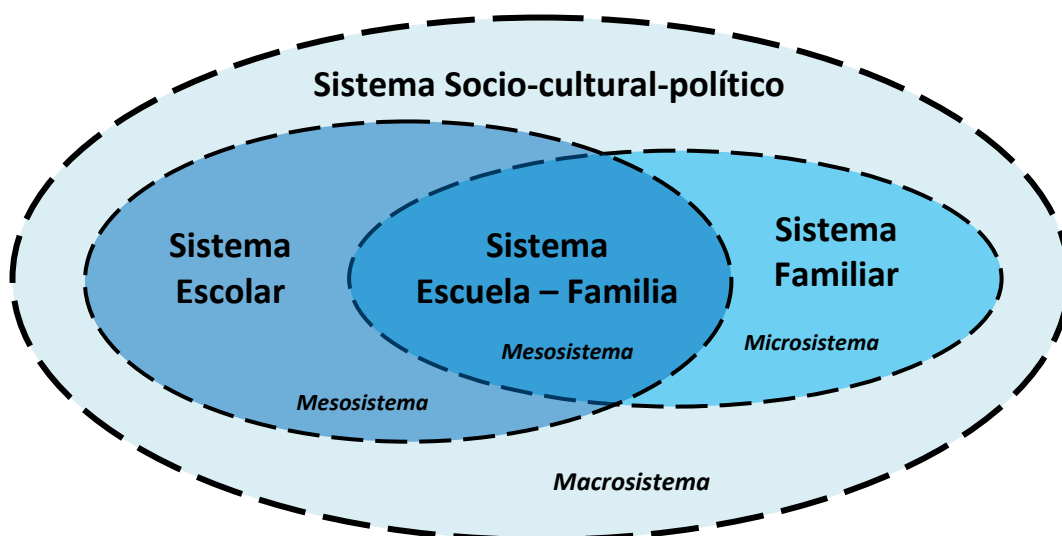
Si la familia y la escuela tienen a su cargo la formación de las personas -y con ello su proceso de ciudadanía e inserción social-, habría que reflexionar en cuál es el orden que deberíamos propiciar o recuperar para que la educación influya poderosamente en la construcción de sociedades que miran hacia la paz poniéndose al servicio de la vida.

[...]

Al trabajar desde la Pedagogía sistémica con el enfoque del Bert Hellinger, nos encontramos con la maravillosa y valiosa oportunidad de mirar hacia ambos sistemas e incluir un proceso de reordenamiento. De esta manera, comenzamos a experimentar en los centros escolares con un ejercicio por demás fructífero [...]:

- Reconocimos que hay un orden de **pertenencia** en el que los padres, los docentes y los hijos/estudiantes, son miembros de un sistema más amplio que está formado por la familia y la escuela [...].
- Establecimos unas herramientas para que cada uno de estos actores ocupara su **lugar** [...] Reiniciamos el orden y el estado de equilibrio entre el **tomar y el dar**. (Olvera, 2011:41).

**Diagrama nº 7. Sistema Escuela-Familia (elaboración propia)**



El diagrama nº 7 de intersecciones muestra cómo las labores educativas de la escuela y la familia tienen espacios comunes de fusión generando el nuevo mesosistema escuela-familia incluido a su vez en su sistema de pertenencia social, cultural y político. Esta mirada al común espacio de cooperación educativa entre familia y escuela fomentará sin duda las EpP en los contextos donde se produce.

### 3.3.2- Los Órdenes del Amor (OdA)

El amor es la energía que cuida de la vida, esa es su función, como la emoción y los sentimientos en las interacciones humanas, y requiere para su feliz aprovechamiento de un orden. Esto es lo que Bert Hellinger ha constatado en sus investigaciones a través de las Constelaciones Familiares:

Cuando algo se arregla ha encontrado el orden, la sensación resultante es alivio y paz, de posibilidades de hacer algo conjuntamente. Este es el significado de la simple frase: “el asunto se pone en orden” De repente uno se siente aliviado. Estos órdenes se encuentran, no se propagan. Yo los encuentro a través del trabajo con “Constelaciones familiares”. (Hellinger, 2001:101).

Como ya hemos dicho son tres principios de vocación pan cultural que nos permiten intervenir e investigar en los contextos y en las interrelaciones más ocultas.

Que no pueden ser comprendidas desde el análisis causa-efecto, que van más allá de la superficie de los hechos, atravesando en profundidad las capas de eventos que han acontecido en los sistemas humanos, y que nos hacen actuar, a menudo de una forma extraña, y también contraria, en algunos casos, al principal legado de la especie, el amor. (Parellada, 2011:164).

O, lo que es lo mismo, entorpeciendo o impidiendo el *cuidado* de la vida que nos diría la *Ecología profunda* o, el *fortalecimiento* de esta, que nos dice PSeBH.

La experiencia fenomenológica de casi seis lustros de terapia e investigación sistémica llevo a Bert Hellinger a afirmar que cuando se conculcan estos órdenes surge el conflicto y los sistemas, se hacen disfuncionales.

Estos tres órdenes sistémicos y ecosistémicos son el fundamento filosófico, sociológico, pedagógico y antropológico que subyace en el método de las *Constelaciones familiares y Educativas*. En función de las cuales se reordenan y cohesionan los sistemas. Consiguiendo una regulación o transformación de los conflictos con el objetivo de cuidar y fortalecer la vida.

Los Órdenes del Amor nos dicen que nadie puede ser excluido, es el **primer orden** o **derecho a la pertenencia**, porque todos tenemos nuestro lugar de dignidad en el sistema. Los pertenecientes ocupan diferente **lugar y jerarquía** que se define en consonancia a la cronología u orden de llegada al sistema y a la función que se desempeña en este, es el **segundo orden**. De acuerdo a la función tiene que haber una **compensación** o intercambio que equilibre las aportaciones de cada individuo, para que así el sistema nutra, se desarrolle y se fortalezca, es el **tercer orden**.

Estos órdenes son la espina dorsal de la investigación de esta tesis. Cuyo objetivo es demostrar que el cumplimiento y observancia de los mismos son un instrumento valioso como metodología y herramienta de EpP y pacificadora a través de la experiencia educativa intercultural e internacional MTP.

#### **- Los Órdenes del Amor y su alcance pedagógico en la EpP y pacificadora:**

Analizaremos la influencia de estos tres órdenes en cada una de las tres dimensiones de la paz: paz interna, paz social-política y paz ecológica- trasnacional.

- **Primer Orden. Todos tienen derecho a la pertenencia.**

“Este es un orden fundamental: quien forma parte también tiene derecho a pertenecer –el mismo derecho que todos los demás. Este es un orden muy bello; en el fondo, de aquí únicamente puede salir algo bueno.” (Hellinger, 2011:101). Veámoslo en cada una de las tres familias de paz:

- **Paz interna**

*Lo que rechazas te somete,  
lo que aceptas te transforma.*  
Proverbio tibetano

Una buena parte de todos los conflictos internos tienen que ver con el rechazo de lo que somos y de lo que nos ha pasado. Es decir, el rechazo de aquellos aspectos de nuestra personalidad y del carácter que no nos gustan y/o bien de hechos, experiencias de nuestra propia historia personal que despreciamos y/o de aquello que por doloroso queremos olvidar o hacer como que nunca existió. Sin embargo, de forma tácita o manifiesta, la experiencia demuestra que seguirán interfiriendo en nuestra vida porque “el sistema no soporta exclusiones” (Hellinger, 2001). Un altísimo porcentaje de los casos que llegan a la consulta psicológica y psicoterapéutica son fruto del autorrechazo y la oposición a la vida tal cual es o fue.

En el apartado 3.3.4 veremos que la primera competencia de la Inteligencia Transgeneracional es *Reconocer lo que es, lo que existe y lo que éxito y lo que ha sucedido* para, a partir de la inclusión de la realidad, tal cual la tenemos, llegar a la transformación.

Las terribles experiencias del psiquiatra Victor Frankel en los Campos de Exterminio durante la Segunda Guerra Mundial fueron la génesis para conformar la *logoterapia*, que ayudaría luego a tantas víctimas de estos Campos. La sanación tiene como base la aceptación de la vida y de la personalidad, por dolorosísimas que sean y que hayan sido.

Boris Cyrulnik (2001) a partir de su experiencia -como Victor Frankl- en los Campos, construye la *resiliencia* psicológica que ha definido como un renacer al dolor de los seres humanos ante la adversidad teniendo como principio el asentimiento y la aceptación.

Incluir lo que somos, tal y como somos y hemos sido siendo, supone aprender a vivir con nosotros y nuestras capacidades y discapacidades para desde la aceptación fortalecernos como educadores y educandos. Como afirma Herreria (1999:247): “la búsqueda de una educación confluyente de todas las capacidades del cerebro humano: tanto del hemisferio izquierdo como del derecho [...] técnicas grupales, trabajo con la autoestima, con los valores, juegos de simulación y de roles, uso de la fantasía guiada y otras”.

#### - **Paz social-política**

En los **macro sistemas**. La historia de la humanidad está llena de ejemplos que nos darían para llenar volúmenes de las consecuencias e implicaciones conflictivas y dolorosas que ocasiona la exclusión, tanto de individuos como de grupos. Y de lo contrario podríamos llenar los mismos tomos con los efectos y beneficiosos frutos de las sociedades y grupos inclusivos. De suyo, todos los tratados, leyes, declaraciones y convenciones lo primero y principal que



proclaman es el derecho a una pertenencia digna de todos los ciudadanos y ciudadanas, de los niños y las niñas, de las personas con diversidad funcional, de mujeres y de las todas minorías, con la voluntad latente y patente de pacificación. Sirva como ejemplo que de los treinta artículos de la Declaración Universal de lo DD HH (Naciones Unidas, 1948) comienzan con formulas de derecho del campo semántico del derecho a pertenecer, bien desde la afirmación inclusiva o la negación de la exclusión. Desde su preámbulo y en todos y cada uno de sus artículos. Véanoslo con algunos ejemplos:

*LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.*

Artículo 1

*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...*

Artículo 2

*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición...*

Artículo 3

*Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.*

Artículo 4

*Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre,*

Artículo 5

*Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.*

Artículo 9

*Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.*

Y así hasta los 30 artículos pasando por el derecho a la educación, Artículo 26:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.<sup>15</sup>*

En España la ley actual de educación o Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en mayo de 2006, regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución defendiendo una nueva ley de calidad con equidad para todos. Se insiste en “el *carácter inclusivo* de la educación, en igualdad de trato y

---

<sup>15</sup> ONU. Ver Web: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia”.

Sirva la siguiente reflexión como ejemplo de algunas de las consecuencias históricas de las exclusiones políticas y/o sociales.

La guerra que, las más de las veces, supone la exclusión o aniquilación del grupo rendido. Esta solución al conflicto, en que unos son prescindidos, supone, a la larga, una involución, porque generaciones después los excluidos volverán a pedir su sitio y su dignidad y, si no se les concede, intentarán conseguirlo generándose un re-enfrentamiento, con reclamaciones aumentadas. Este fue básicamente el origen de la Segunda Guerra Mundial. Alemania fue severamente gravada y excluida del orden europeo tras la Gran Guerra. Una generación después los herederos de los afrentados invaden Polonia y después el resto de Europa. La Guerra Civil Ruandesa o las repetidas guerras transgeneracionales de los Balcanes son otros ejemplos de exclusión y dominio de un grupo cultural o país sobre el otro u otros. (Sánchez Alba: 2010:143).

Estos párrafos ilustran la exclusión en un estado de macro sistemas. Pero pensemos en la escuela, el mesosistema por excelencia, que ocupa cuantísimos ejemplos de literatura y filmografía científica y de ficción, que han reflexionado en derredor de este derecho, y los problemas de del alumnado excluido social y escolarmente.

Los seres humanos nacemos del vínculo entre dos personas por más frugal que sea y necesitamos vincularnos mínimamente para desarrollar nuestras potencialidades, porque “los vínculos son el tejido que une a los miembros de un sistema humano” (Travest, 2011:175).

No acabaríamos de referir experiencias y proyectos y legislación tanto en el ámbito educativo formal como en el informal que tienen como matriz y motor la inclusión. En el ámbito sociológico y educativo, uno de los desencadenantes de la conflictividad y, categorizado como tal, es el de *colectivos con riesgo de exclusión social* o, lo que es lo mismo, aquellas personas que por su condición social son total o parcialmente marginados de una participación plena en la sociedad en la que viven. En España carreras y estudio de grado como la de *Educación Social* tienen como misión y fin último evitar la exclusión social o bien incluir a los excluidos a través de la educación formal o informal.

Los microsistemas familiares este es el nivel más estudiado y experimentado por Bert Hellinger, por más que él ha incursionado e incursiona en todos los niveles.

No reconocer el lugar que ocupa un miembro del sistema familiar a través de la marginación, expulsión, humillación, desprecio u olvido tiene consecuencias sistémicas, como pueden ser la identificación de los miembros más jóvenes con la persona excluida o la repetición de los patrones excluidos transgeneracionalmente y que con mucha frecuencia suelen ser proyectados en la escuela, bien en problemas de aprendizaje, bien de socialización truncándose el éxito.

Cuando, por ejemplo, en un sistema hubo una mujer que murió de parto, o en una familia muchos de sus miembros sufrieron una muerte violenta, estos hechos crean miedo. Quizá en consecuencia uno no quiera mirar a esos muertos para olvidarse de ellos. No por eso nadie es malo ni culpable en un sentido moral. No obstante los efectos son nefastos; uno lo ve configurando las Constelaciones familiares. Análogamente, también se ven los

efectos positivos para la familia si los muertos son reconocidos y se les concede un lugar honroso. (Hellinger, 2001:102).

En ocasiones, hay familias que hayan visto morir a un niño. Entonces, ellos quieren adoptar a otro y, muy a menudo, este pequeño recibe el mismo nombre [...] o nace un niño después del que muere y le dan el mismo nombre, en ambos casos vemos que sufrirán, porque no son deseados por sí mismo, sino como sustitutos. Así es como los padres escapan al duelo. (Hellinger, 2011:227).

#### - **La paz ecológica-transraccional**

Como vimos en el cuadro esquema de las tres dimensiones de la paz o familias de paces (pág. 168), la paz ecológica-transraccional supone la inclusión de las otras dos: paz interna y paz social-política. Ambas están en interacción con el derecho y el deber para con una paz sostenible con el medio ambiente, que a su vez actúa en la dimensión existencial y trascendental del ser humano. Necesidad que Abraham Maslow llamó de auto-trascendencia para centrada en el cosmos e ir más que en las necesidades e intereses humanos, y que irá más allá de la condición humana, de la identidad, de la autorrealización. O como afirma Herreria (1999:250):

Se refiere a incluir en educación aquellas experiencias en las que uno progresivamente adquiere conciencia vivencial de su unidad esencial con todos los seres, como afirma McWaters (1978, vol I, 193-197), lo que no quiere decir una disolución de la conciencia en el todo, sino un encuentro de uno mismo como una parte del todo.

Hellinger, citado por Traveset (2011:178), dice: “Observamos que los seres vivos se encuentran vinculados y controlados por una fuerza que los supera. Es una fuerza sabia pero no se limita a este ser viviente en concreto, controla su nacimiento, su fertilidad, su decadencia y su muerte”.

- **Segundo Orden. *Las jerarquías temporales y funcionales***

El lugar que cada quien ocupa en un sistema o grupo tiene que ver directamente con la función a desempeñar y el tiempo de llegada al sistema.

El que llega primero tiene prioridad sobre el que ha llegado después, porque la labor de los primeros es pasar lo conseguido a los que vienen detrás y como tal ha de reconocerse.

Los hijos reciben de los padres, los empleados más jóvenes de la experiencia de los más antiguos, los benjamines de los primogénitos.

- **Paz interna**

Reiteradamente se puede ver en los talleres de Constelaciones Familiares que los hijos interfieren en los asuntos de los padres, trastocando el orden y tomando sobre sí mismos una carga que no les corresponde. Esta actitud de situarse en el lugar de los/as otros/as desubica la vida de las personas, interfiriendo en el comportamiento, estudios escolares y en sus afectos y relaciones. Internamente asistimos a una sensación de desubicación que nos desorienta en qué y quién de las propias responsabilidades, y el proceso de autoconocimiento se convierte en una tarea rehusada por agotadora e infructuosa

dado que es como si una parte de nuestra personalidad nos fuese ajena.

Los padres deben exigirle a los hijos que les respeten en primer lugar: de esta manera los hijos se sienten bien y aliviados, ocupando el lugar que les corresponde. Cuando los padres intentan ponerse en el mismo nivel con los hijos, por ejemplo, a través de la cercanía o, si no se hacen valer como superiores y prioritarios, los efectos para los hijos son fatales. En consecuencia los hijos se sienten inseguros y faltos de libertad. (Hellinger, 2000: 103).

El sistema que más influye a la persona es la familia y la red de vínculos familiares a los que pertenece, y la hipótesis sistémica principal no es otra que la que afirma que los estados anímicos, vivencias, problemas, guiones de vidas y destinos de las personas, se explican y se resuelven encarando la posición que la persona ocupa en dicho sistema. Me parece que intuitivamente es algo que sabemos y, en general, concordamos en sentir la fuerza del entramado familiar como determinante de nuestras posibilidades, limitaciones y vivencias existenciales. (Garriga, 2002:3).

#### - **Paz social-política**

En los sistemas empresariales u organizaciones, además de respetarse el orden de llegada, es igualmente observable el orden de responsabilidad o jerarquía funcional.

En una institución, en una empresa, en un macro sistema, quien está en el primer lugar en la jerarquía de responsabilidades y funciones significa que es quien debe velar por los interés de todos los componentes, participantes y miembros de la empresa para que esta se desarrolle y

fortalezca en aras del bien común. Este es el caso de una directora o director general o de una junta directiva de socios o cooperativa. Asimismo los miembros más antiguos tienen que ver reconocido todo lo que han ido aportando a lo largo del tiempo, frente a los que llegaron después, de alguna manera, al aportar más en el tiempo, deben también recibir más, de lo contrario también estos se sentirán excluidos. Así, por ejemplo, el socio o socios fundadores tienen que tener reconocimiento de valor sus aportaciones y reflexiones en el momento de la toma de decisiones y cambios.

A un nivel político de un estado o nación sabemos que también funciona de forma análoga y cuando este orden se trastoca surgen conflictos políticos. Sirva como ejemplo la multitud de pronunciamientos militares y golpes de estado en la España del siglo XIX.

En muchos casos es necesario trastocar el orden establecido porque éste no da respuesta a las nuevas necesidades sociales. Si la revolución no se hace con el reconocimiento y valor de lo que fue, como lo primero que sirve de puerta para dar paso a lo nuevo, se corre el peligro de, bajo el paraguas de otras ideas, reproducir similares acciones políticas.

Frecuentemente lo revolucionario excluyente acaba pareciéndose a la autocracia que excluyó. El caso del *Régimen del Terror* de la Revolución Francesa, o el totalitarismo comunista de la antigua URSS, o las consecución de dictaduras de la Década perdida en América Latina. Son ejemplos históricos consecuencia de la exclusión de los predecesores y de la falta de reconocimiento de que lo primero, aún a su pesar, hizo el camino para lo segundo.



Veámoslo en el mesosistema escolar. Es frecuente encontrarnos conflictos intergeneracionales en los claustros cuando los profesores recién llegados, con la mejor de las voluntades, se creen poseedores de las mejores y más innovadoras metodologías e idearios educativos para optimar y renovar el colegio. Sintiendo así, mejores y más capaces que los más antiguos, se ponen por delante de estos. La proyección de conflictos personales y la división del claustro es la consecuencia inmediata, con el consiguiente debilitamiento educativo de la escuela. A no ser que el orden se restablezca, el conflicto se sosiega cuando una de las partes deja el colegio. Decimos se sosiega y no se resuelve porque con harta frecuencia, si no hay un verdadero restablecimiento del orden, el conflicto resurge nuevamente.

- **Paz ecológica-transpersonal**

Todas las culturas que no se han olvidado del lugar que ocupan en el ecosistema de Gaia saben, y así lo muestran sus alusiones en manifestaciones plásticas y literarias, leyendas, cuentos y poesía (*La Pacha-Mama*, *La madre naturaleza*), que cuando los seres humanos se arrojan sobre el hábitat que le sostiene las consecuencias son lamentables.

La especie humana se ha atribuido el rol de director general de esta fábrica de vida que es el planeta tierra: “Nos hemos colocado ignorante y arrogantemente en el vértice de la creación” (McAllum, citado por Goleman 2009)<sup>16</sup>. Sea que nos hemos comenzado a dar cuenta de este desorden, el

---

<sup>16</sup> Goleman (2009). Ver Web:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/04/03/ciencia/1238750698.html>

auge de los estudios medioambientales aplicados al quehacer del ser humano en el mundo, no solo en las ciencias experimentales sino también en el ámbito de las ciencias sociales están experimentando creciente interés y cuidado. Ejemplo son los nuevos estudios medioambientales y ecológicos en los círculos académicos y la tendencia a la transversalidad de estos en todas las esferas sociales. Sirvas como ejemplos la ecología política, la ecología económica, la educación medioambiental, la filosofía ecológica; o la fusión como: la sociobiología ecológica: “la labor del sociobiólogo consiste en intentar situar a la humanidad en su lugar adecuado en un catálogo de las especies sociales de la Tierra” (Wilson, 1998:34)<sup>17</sup>.

- ***Tercer Orden. Equilibrio entre recibir y dar***

Toda relación, toda sociedad y el proceso de la misma vida, se fundamenta en la compensación entre lo que se toma y lo que se da, y este equilibrio mantiene y desarrolla las relaciones. Las ciencias físicas lo demuestran experimentalmente a través El primer principio de la termodinámica o Principio de conservación de la energía. El elemento que introduce la disrupción es la falta de equilibrio.

- **Paz interna**

Una vez reconocido e incluido lo que es y somos en nuestra vida, podemos hablar de salud en el sentido somático, espiritual y social de acuerdo a la definición de la Organización Mundial de la Salud ([Official Records of the World Health](#)

---

<sup>17</sup> Wilson, E. Entrevistado por Carlos Fresneda para el Magazine de El Mundo con motivo de la concesión de la Fundación BBVA en Ecología y Biología de la Conservación. (12/06/2011; nº 611)

Organization, 1948:100)<sup>18</sup>: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.”

Vemos que esta definición concibe al ser humano de forma sistémica como una interacción psíquica, somática y social -a la que nosotros añadiríamos- y medioambiental. Si no compensamos los esfuerzos y sobreesfuerzos psíquicos, físicos, sociales y medioambientales con descansos y nutriciones para cada una de estas dimensiones humanas y para todas en su conjunto el sistema humano enferma y en el peor de los casos muere.

La compensación como la gratitud tiene unos efectos espirituales liberadores porque, cuando recibimos un beneficio o favor, nos sentimos en deuda con el emisor y necesitamos compensarlo o agradecerlo. Si lo hacemos, nos sentimos libres. En este sentido, la gratitud es liberadora o, más bien, como dice el escritor Andrés Neuman (2005:27): *La felicidad es un estado de gratitud*. Esto es, bien estar y la paz interna vienen del reconocimiento de nuestros bienes intrapersonales, recibidos de la vida misma y de las circunstancias personales que nos mantienen “lo que soy, eso que soy, eso que tengo, a partir de ahí puedo empezar a crecer.” (Krisnamurti).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Official Records of the World Health Organization (1948). Ver Web: [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/index.html](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html)

<sup>19</sup> Krisnamurti. Ver Web: <http://www.jkrishnamurti.org/es/krishnamurti-teachings/view-daily-quote/20110721.php?t=Conflicto>

## - **Paz social-política**

Este deseo de balancear las relaciones debe suceder entre la empresa y los empleados. Si los reconocimientos e incentivos laborales son generosos, los empleados se sentirán motivados para compensar y poder, a su vez, seguir recibiendo, manteniendo la relación y haciendo que la empresa crezca. Si por el contrario de la empresa o los empleados toman más de lo que pueden dar el sistema, este se descompensa y el conflicto, bien de productividad, humano o de falta de recursos, acabará surgiendo.

La escuela como empresa u organización debe estar igualmente equilibrada en sus niveles gerenciales, empresariales, humanos y curricularmente. La labor de una educación pacificadora y para la paz es hacer conscientes a los alumnos y profesorado de lo imprescindible de mantener una armonía entre lo que se toma y se da, para hacer sostenibles las relaciones y la educación misma. Y proponemos la gratitud como valor y herramienta al servicio del equilibrio, el crecimiento humano, y de educación intercultural. Lo que ponderamos como una *Pedagogía de la gratitud* (Sánchez Alba, 2010:140):

### **Incluir la gratitud o una *Pedagogía de la gratitud*.**

[...] la gratitud, que es esa capacidad de reconocer en el otro su facultad benefactora sobre mí. Identificar que la alteridad me puede aportar, es decir, darme algo que no porto todavía, algo que amplíe mi mirada vital, por lo diferente y, consecuentemente, me ayude en mi desarrollo y crecimiento. A mi vez, si inicio la dádiva, puedo recibir lo propio y ser agradecida, sintiéndome así compensada por mi contribución.

Cuando yo recibo un beneficio siento una suerte de deuda con mi benefactor que libero en el momento que la compenso a través de la gratitud, verbal o con una acción que equilibre y, viceversa cuando soy yo la

benefactora. Por tanto, la gratitud tiene un efecto liberador y desautoriza el poder que el adeudado podría ejercer sobre el deudor, haciendo paritarias y horizontales las relaciones. A la sazón, si el objetivo último de la educación es hacer seres libres, la gratitud o, lo que vengo llamando la **Pedagogía de la Gratitude**, debe estar incluida no sólo con su significado, como lo está, sino en su sentido y alcance últimos en la convivencia, en los objetivos, contenidos y métodos educativos.

Veamos lo que dice el filósofo y pedagogo alemán Bert Hellinger:

*El que da las gracias, reconoce: "Tú das, independientemente de si yo en algún momento podré pagártelo, y lo tomo de ti como un regalo". Y quien acepta el agradecimiento dice: "Tu amor y el reconocimiento de aquello que doy me valen más que todo lo demás que aún puedas hacer por mí".*

*Así, al dar las gracias, no sólo nos afirmamos mutuamente con aquello que nos damos, sino también con aquello que significamos el uno para el otro.*

[...] Y la pedagoga e investigadora Angélica Olvera la relaciona directamente con la inteligencia emocional y los aprendizajes:

*Sólo un corazón agradecido aprende.*

La Pedagogía de la Gratitude (PG) que yo pongo en su fundamento y, sobre todo, en su práctica metodológica incluye la condición de que desde la interacción correspondida con la otredad se impulsa la evolución humana porque, de la misma guisa que la PG libera, puede fortalecer la vinculación con lo distinto y diverso, es decir, con la educación intercultural. Inspirándome en el tercer Orden del Amor de Bert Hellinger (*Equilibrio entre dar y tomar*), pensemos que si el docente prevé que en el acto educativo, por ejemplo, entre alumnado de diferentes culturas, entre escuelas de distintos países o entre el profesorado, la compensación de lo recibido sea algo más de la debida, se genera una nueva deuda en la conciencia del receptor (la escuela receptora), que querrá, a su vez, compensar. Si se adecua también que esta devolución sea mayor de la que hubiera menester, así mismo se creará nuevamente un débito en la

escuela que recibe. De esta guisa se causan una serie de intercambios tendentes al equilibrio, al mismo tiempo que se irá forjando el vínculo intercultural, tan ineludible en la educación del siglo XXI.

Así mismo en los conflictos de carácter internacional y macro sistémicos la falta de equilibrio está en la base del *eleuterotropismo* o tendencia a regular las relaciones según el politólogo y militar Enrique Vega (2011:34-35):

*catrotropismo* o tendencia instintiva al dominio o control de los otros, uno de los motores permanentes y universales que subyacen en la tendencias históricas de los pueblos a dominar a su vecinos para que les sirvan y la apropiación de sus recursos (imperialismo, colonialismo, expansionismo) y la tendencia histórica de los pueblos a liberarse de esta servidumbre o *eleuterotropismo* en la búsqueda de nuevos equilibrios.

#### - **Paz Ecológica-transracional**

La compensación está en las raíces mismas de la vida y la hace sostenible. Cuando lo que se toma de un ecosistema no es compensado igual o en un grado más, la vida no se hace sostenible, con el consiguiente perjuicio para todos los seres. Esta necesidad de compensación ecosistémica da lugar al concepto de *Huella Ecológica*, que “es un indicador del impacto ambiental generado por la demanda humana, el desequilibrio que se hace de los recursos existentes en los ecosistemas del planeta relacionándola con la capacidad ecológica de la Tierra de regenerar sus recursos. Representa el área de aire o agua ecológicamente productivos (cultivos, pastos, bosques o ecosistemas acuáticos) necesarios para generar los recursos necesarios y además para asimilar los residuos producidos por cada población, determinada de acuerdo a su modo de vida en específico, de forma indefinida. El objetivo fundamental de calcular las

huellas ecológicas consiste en evaluar el impacto sobre el planeta de un determinado modo o forma de vida y compararlo con la biocapacidad del planeta. Consecuentemente es un indicador clave para la sostenibilidad” (Wackernagel y Rees 2001)<sup>20</sup>. De la misma suerte surge el concepto de *Huella de carbono* que es "la totalidad de gases de efecto invernadero (GEI) emitidos por efecto directo o indirecto de un individuo, organización, evento o producto" (Ibíd.).

### **3.3.3- Las Constelaciones familiares educativas y Movimientos sistémicos educativos. Antecedentes y desarrollo**

Las Constelaciones Familiares, en adelante CF, es el sentido que se ha dado en español al término alemán *Familienaufstellung*, idioma en que se ha popularizado el término, cuya traducción literal al español sería más bien “colocación familiar”.

Consiste en que, a través de la recolocación de los miembros familiares en una terapia familiar sistémica, transgeneracional y fenomenológica se regulan y reconcilian los conflictos de los micro sistemas familiares. También es aplicable a conflictos meso y macro sistémicos.

Bert Hellinger ha ido experimentando e investigando para desembocar en un método que, si bien él lo recibió, ha sabido desarrollarlo y difundirlo como nadie antes:

Yo me encontré con las Constelaciones Familiares, porque ya había Constelaciones Familiares antes de mí. Durante la Lindauer

---

<sup>20</sup> Wackernagel, M. y Rees, W. (2001). Ver Web: [http://www.ulibros.cl/estudio/huella\\_ecologica.htm](http://www.ulibros.cl/estudio/huella_ecologica.htm)

Psychotherapie-wochen, Thea Schönfelder (N.deT. Semanas de psicoterapia en Lindau) Tea Schönfelder me las mostró. [...] Posteriormente las volví a encontrar en la semana de psicoterapia de Lindauer. Nuevamente quedé profundamente conmovido [...] Un par de años más tarde fui por cuatro semanas a Snowmass, alto de las Montañas Rocallosas, para participar en un seminario amplio sobre terapias familiares [...] También mostraron un par de veces las Constelaciones Familiares. Nuevamente no pude entenderlo, tampoco ellas dieron ninguna explicación. (Hellinger, 2010:7).

Conviene aludir a algunos de los precedentes que hemos podido encontrar entorno a esta metodología que efectivamente es utilizada o, al menos, denominada por otros autores y terapeutas. Así Bradshaw, comenta: “Bowen estaba fascinado por la obra del Dr. Walter Toman, catedrático de psicología nacido en Viena, sobre el lugar que se ocupa en la familia. En su libro *Familly Constellation* (1962), Toman explica detalladamente que la conducta y la personalidad se ven afectadas por el lugar que se ocupa en la familia...” (1999:82). Y Carl Gustav Jung en 1910 publicará *La constelación familiar* (1910), conjunto de experiencias sobre las interrelaciones disfuncionales de las familias, en torno al orden de sus miembros y las repeticiones a través de las generaciones

Pero, como comentamos, será Bert Hellinger quien universalizará y desarrollará esta herramienta para el siglo XXI. Y después de más de treinta años de experiencia como terapeuta en CF, Bert Hellinger ha fundamentado las CF en unos principios antropológicos y filosóficos de carácter pan cultural: *Los Ordenes del Amor* (2001) a los que posteriormente se han unido *Los Órdenes de la ayuda* (2006), los *Ordenes de la Conciencia* (2008) y los *Ordenes de Espíritu* (2009). En esta tesis sólo nos centraremos en los primeros, por estar en relación más directa con la temática pedagógica.

Las CF surgieron en el marco de la psicoterapia familiar sistémica pero desde mediados de los noventa del siglo pasado se comenzó a probar su eficacia en diferentes sistemas. En la escuela la maestra Franke-Grickch



nos muestra las primeras experiencias documentadas en el aula en su libro *Eres uno de los nuestros* (2004:11):

Descubrí a Bert Hellinger, quien a la sazón desarrollaba un tipo especial de terapia, las constelaciones familiares [...] a comienzos de los noventa, y como por sí misma, germinó en la clase la semilla de esta noción de experiencias sistémicas [...], las enseñanzas de Bert Hellinger resultaron para mí la base de todo pensamiento y acción sistémicos. En el marco de su impactante método de las constelaciones familiares, los niños podían experimentar corporalmente los ordenamientos de la familia y sus fuerzas afectivas.

- **La CF educativas como método para abordar conflictos educativos en espacios terapéuticos y en espacios educativos**

En internet las redes virtuales nos hacen presente lo lejano de forma inmediata, permitiéndonos acceder a la información requerida. Las CF, como herramienta psicoterapéutica, nos hace presente los conflictos ocultos, ofreciéndonos también, de forma rápida, la información necesaria para incidir en ellos, para regularlos o transformarlos, al igual que en las generación de redes 2.0.

Y probablemente sean las CF una expresión psicoterapéutica de los grandes descubrimientos del campo de información de la ciencia del siglo XX, teoría de la relatividad y física cuántica, que se materializarán universalmente en el siglo XXI, tal como señalamos en el capítulo II (internet, móviles, células foto eléctricas, medios con los principios de las TIC, en genera). Que nos permiten también de forma ágil acceder a dimensiones no accesibles “a simple vista” relacionadas con nuestra familia de origen y ancestros, que se hacen manifiestas en forma de conflicto en la vida real intra e interpersonal.

Las Constelaciones Familiares ponen en evidencia el poder de conexión que cada persona tiene con sus antepasados. Kerr y Minno han aplicado el trabajo de “familia de origen” en los programas de postgrado para directivos impartidos en la Antioch University de

Seattle porque resulta “eficaz para formular antecedentes psicológicos como parte de un sistema que puede ser modificado”. Manifiestan que: “la teoría de la familia de origen postula que muchos problemas crónicos de la conducta humana tienen sus raíces en los patrones de relaciones familiares, y hasta sugiere que uno puede cambiar esa conducta, como adulto, reviviendo y dando forma a algunas de tales relaciones de formas cuidadosamente diseñadas” (Senge y otros, 2000:226-227). (Gómez, 2007:230).

Diríamos que interviniendo en la dimensión transgeneracional (o transmisión a través de generaciones) de los conflictos humanos y sus proyecciones micro, meso y macrosistémicas, según el profesor Francisco Gómez:

Las injusticias cometidas dentro de un sistema y fuera de él (como los casos de violencia política en cualquiera de sus modalidades), pueden afectar a los miembros del grupo actual quizá con problemas de salud y con relaciones conflictivas. En las familias hay una especie de contabilidad interna (Boszormenyi\_Nayy, 1983) de quien dio o negó qué a quién. Los desequilibrios tienen que ser compensados en la familia, pues aquél que sufrió una injusticia recibió un poder. Tanto la exigencia excesiva como la explotación tienen unas consecuencias. (Ibíd.).

A través de las CF es posible acceder al conocimiento velado que, en muchos casos, es disfrazado de problemas de aprendizaje o conductas disruptivas o violentas, que se manifiestan en el sistema escolar-familiar. Se facilita así el proceso de reordenamiento necesario como propósito para la regulación o resolución de los conflictos.

Así mismo, quedaban incluidos en este trabajo [CF] la reformulación de la cotidianidad escolar, del trato social entre las personas, la confrontación con agresiones fuera de la clase y con alumnos de otras clases, para indicar tan solo algunos aspectos. (Franke-Grickch, o.c.:8).

La CF es la imagen representada -que, sólo en la forma, podría recordarnos el psicodrama de Moreno (1975)- del asunto o conflicto en cuestión que opera en el sistema escolar; junto a las imágenes,

movimientos, mensajes verbales mostrado por los representantes de las partes o actores del conflicto.

[...] Bert Hellinger (2001:14-21), con su enfoque fenomenológico ha hecho patente que al configurar una constelación familiar los representantes de los miembros de un sistema familiar sienten las sensaciones de los que representan (aunque no los hayan reconocido previamente). Así se expresan las fuerzas complejas que actúan en los sistemas humanos y el camino hacia unas soluciones que resultan inimaginables, a priori. Este método ayuda a completar las causas pendientes, dejando a cada persona con su responsabilidad y su lugar de dignidad dentro de la familia. (Ibíd.).

Luego de conocidos los datos significativos que se muestran en interacción directa con el asunto, su procedimiento metodológico se vale de la inducción. A continuación se desvelan las motivaciones ocultas e inconscientes que provocan el conflicto a través de los representantes que expresan las imágenes internas no conscientes.

Los representantes de los miembros del sistema familiar son capaces de captar de manera representativa la representación del sistema percibido y reproduciendo la situación en general. A través de la configuración de imágenes del sistema familiar surgen informes sobre las estructuras, dinámicas e interacciones en el sistema que hacen posible que podamos desarrollar comprensiones e imágenes, representaciones sociales, de solución. (Ibíd.).

La finalidad es llegar a comprender el sentido del conflicto con sus componentes menos manifiestas y que a menudo los hacen resurgir porque nunca se ha valorado su potencialidad oculta. Para ello es necesario el reconocimiento de lo que fenomenológicamente se manifiesta en la representación y de su funcionalidad en el sistema. Esta actitud nos conduce directamente a la comprensión de los intereses o razones, desprovista de juicios y axiologías divisorias. Este conocimiento incluyente de los conflictos y de las razones de cada una de las partes, posibilita, en la gran mayoría de los casos, la reconciliación de las fac-

ciones, lo que está haciendo de las CF una herramienta eficaz para la pacificación y regulación de conflictos.

Los momentos e hitos del desarrollo de una CF fluyen en el proceso, es decir, transcurren interrelacionados. No obstante, sí podemos diferenciar en su transcurso las funciones de cada una de los pasos, de modo que consigamos delimitar la parte estrictamente pedagógica de la psicoterapéutica. Estableciendo así el límite entre la acción pedagógica y la psicoterapéutica. Esto es, concretar las componentes del proceso y los elementos que de sí son objeto de aula y cuáles el maestro o maestra debe dejar en manos de otros profesionales.

### **Fases de una CF:**

1. Comunicación y reconocimiento del asunto o conflicto a través de los hechos desprovistos de opiniones y juicios de valor.
2. Definición del objetivo de transformación o imagen de solución.
3. Fase dialéctica de identificación de las partes enredadas o confrontadas.
4. Representación sistémica de las partes o componentes del conflicto.
5. Observación fenomenológica de:
  - La expresión corporal de las emociones de los representantes y del emisor (o cliente, según la psicoterapia humanista).
  - Maneras y actitudes de las interrelaciones entre los representantes, tanto verbales como analógicas.
6. Organización del sistema de acuerdo a *Los Órdenes del Amor*.
  - Reconocimiento de lo que es y se manifiesta.
  - Inclusión de lo excluido.
  - Reconciliación.
  - Liberación.

7. Observación fenomenológica e interlocución a los componentes acerca de si su estado emocional y relacional ha mejorado.

- Si ha mejorado, el conjunto se siente más cohesionado, libre y fortalecido.

8. Aprehensión de la imagen de solución final.

Habida cuenta que las CF son una herramienta de intervención psicoterapéutica y no pedagógica, su ámbito de acción no es el aula, pero sí pueden utilizarse hasta la fase o punto cinco o de observación fenomenológica en que su acción es principalmente didáctica porque se muestra la dinámica que subyace al conflicto.

Algunos autores llaman a esta intervención pedagógica: *Constelaciones Familiares Educativas* o *Movimientos sistémicos pedagógicos*. Con ellos se podría trabajar y hacer intervenciones de aula.

Si se trata de un asunto meramente curricular y de aula o de fuera de ella como casos conductas disruptivas entre iguales, el profesor o profesora podría llegar hasta el final, siempre que no aparezca en la representación un trasunto psicológico o psicoterapéutico. En cuyo caso, el docente lo deberá informar a la orientadora y a la familia para decidir el procedimiento.

### **3.3.4 - Inteligencia Transgeneracional y las inteligencias múltiples**

El vocablo inteligencia resulta del latín: *inter*-entre y *eligere*-elegir; que podría definirse como la capacidad de la mente por la cual entendemos lo que se manifiesta en derredor y nos permite elegir la opción que consideramos más conveniente para solventar problemas y dificultades. De forma general y con sentido amplio, tradicionalmente la

inteligencia es la facultad de razonar, de comprender, de formar ideas y emitir juicios. Sin embargo son muchas y diversas las definiciones, a medida que la psicología ha ido descubriendo nuevos ámbitos y manifestaciones humanas, la definición ha ido variando pero básicamente todas coinciden en la capacidad para discriminar la realidad, crear y resolver problemas.

A partir de que la psicología como ciencia comenzó su camino en las últimas décadas del siglo XIX, sus figuras más representativas han terminado abordando temas relacionados con la práctica educativa. Thorndike exponía, en 1910, en el *Journal of Educational Psychology*: “La psicología nos ayuda exigiéndonos que formulemos nuestras nociones de los objetivos de la educación en función de los cambios precisos que la educación debe provocar y descubriéndonos los cambios que realmente se producen en los seres humanos”<sup>21</sup>. Pero la variabilidad de percepciones sobre lo que podamos llamar inteligencia y su correlación con la educación comienza a plantearse ya con los primeros pedagogos que, como vimos en el capítulo I, empiezan a mirar al discente como sujeto de la educación:

- Rousseau opina que el niño debe aprender a través de la experiencia.
- Pestalozzi apuesta por un aprendizaje diversificado: intelectual basado también en las experiencias.
- Freobel, fundador de los jardines de Infantes, habla del aprendizaje a través de prácticas con objetos para manipular, canciones, trabajos, juegos...

---

<sup>21</sup> Asociación Mundial de Educadores infantiles. La metodología para la estimulación de las inteligencias. Ver Web: <http://es.scribd.com/doc/94991859/1fonamentaciointeligenciesmuiltiples-PDF>

- John Dewey ve al aula como una microrreplica de la sociedad donde el aprendizaje se da a través de las relaciones y experiencias de sus integrantes.
- María Montessori acerca su pedagogía a lo que hoy llamaríamos aula taller respetando las habilidades y los procesos madurativos individuales.

No podemos decir que estos maestros y maestras fueran representativos, ni secundadas sus experiencias ni su filosofía pedagógica por los sistemas educativos de los siglos XVIII, XIX y XX. Pero dejaron su testimonio e irán influyendo en los paulatinos cambios pedagógicos de mediados del siglo XX.

Más influyentes y expansivos fueron los movimientos conductuales. En 1904 el gobierno francés pidió al psicólogo Alfred Binet y a un grupo de colegas suyos que desarrollaran un método para determinar cuáles eran los alumnos de la escuela primaria con el riesgo de fracasar para que estos alumnos recibieran atención compensatoria.

De sus esfuerzos nacieron las primeras pruebas para medir la inteligencia que serían importadas a los Estados Unidos y desde allí universalizadas. Las pruebas de inteligencia se difundieron, así como la idea de que existía algo llamado *Inteligencia* que podía medirse objetivamente y reducirse a un puntaje de *cociente intelectual* (CI). Sus pilares eran la capacidad de razonamiento y de desarrollo verbal. Dejándose así las otras habilidades mentales y somáticas fuera de lo que se podría llamar inteligencia, o ser un alumno o persona inteligente. Los defensores de esta postura son partidarios de las pruebas de C.I. y creen que las capacidades de una persona, y sus posibilidades y limitaciones, las determina la herencia natural.

Hasta el último tercio del siglo XX, muchos psicólogos consideraron la inteligencia como una facultad general, única y global, principalmente genética o innata e inmutable. Vemos que esta percepción y convenio sobre la inteligencia es segregacionista para aquellos niños y niñas en los que su razonamiento verbal o lingüístico alcance la consideración media.

A todas luces esta filosofía educativa choca con los valores de la EpP que de suyo es integradora e incluyente.

Pierre Lévy (1990) desarrolló el concepto de *ecología cognitiva*, afirmando claramente que el ser humano no sería inteligente si careciese de la influencia de su colectivo cultural, de la lengua, la herencia social, las creencias, la escritura, las ideologías, los procedimientos culturales y otros recursos que le aporta su ambiente.

Una década antes Howard Gardner había realizado una exhaustiva investigación dentro de la psicología del desarrollo con el objetivo de hacer una contribución a las ciencias cognoscitivas y conductuales y que le permitió ampliar y pluralizar las nociones de inteligencia, incluyendo los descubrimientos acerca del cerebro y la diversidad de culturas humanas además de los resultados de las pruebas escritas. Logrando así una concepción diversa y plural e incluyente del concepto inteligencia, más acorde con la EpP y pacificadora, centro de interés de este estudio.

En 2010 fruto de esta idea plural de la inteligencia, y de la influencia cultural intergeneracional, intrageneracional y transgeneracional Angélica Olvera desarrollará la idea de que existe una *inteligencia transgeneracional* que debe ser atendida y educada. Para entender el alcance de la misma es necesario conocer sus antecedentes así como un mayor acercamiento a la Teoría de las inteligencias múltiples.



### 3.3.4.1- Antecedentes inmediatos: La Psicogenealogía y Transgenealogía

La psicogenealogía y la transgenealogía inician a mediados del siglo pasado como evolución del psicoanálisis jungiano y de Levi Moreno y su concepción, a través del psicodrama, del *co-consciente* y el *co-inconsciente familiar*<sup>22</sup>. Y metodológicamente de la terapia familiar sistémica estructural humanista, cuyo objetivo es hacer consciente a todos los miembros del grupo familiar dónde se encuentran las formas estructurales de la familia que son disfuncionales para intervenir y sanarlas.

La **psicogenealogía** es un concepto general, sería aquella parte o disciplina de la psicología que estudia la influencia de los antepasados o el árbol genealógico, sus contextos y vivencias en la psique consciente e inconsciente y sus proyecciones en nuestro comportamiento.

*¡Qué distinto es el inconsciente! Ni concentrado ni intenso, sino crepuscular hasta la eternidad, abarca una extensión inmensa y guarda juntos, de modo paradójico, los elementos más heterogéneos, disponiendo, además, de una masa inconmensurable de percepciones subliminales, del tesoro prodigioso de las estratificaciones depositadas en el transcurso de la vida de los antepasados, quienes, por su sola existencia, contribuyeron a la diferenciación de la especie. (Jung, 1998:40).*

La **transgenealogía** dentro de la psicogenealogía sería el enfoque y estudio concreto de cómo se manifiesta y comunica “la cadena de transmisión de significaciones que se lega de generación en generación y que abarca ideales, mitos y modelos identificatorios que invo-

---

<sup>22</sup> Los conflictos humanos son la interrelación del individuo con otros individuos de su entrono de forma consciente y a un nivel más profundo e inconsciente con las interacciones familiares. Por ello se requiere del tratamiento del individuo en grupos y como parte de grupos. Moreno, J.L. (1959).

lucran lo dicho pero también lo que se omite por efecto de la represión, de manera que tales enunciados adquieren la fuerza de mandatos cuya determinación es inconsciente. Lo inconsciente aspira a irrumpir y por lo tanto guarda una eficacia potencial a través de la transmisión generacional”.<sup>23</sup>

Esta idea de que la cultura europea comienza a estudiar el pasado siglo es vetusta y está presente en todas las tradiciones chamánicas y en una buena parte de las medicinas no occidentales:

La idea de que nuestros destinos puedan estar determinados por la historia psicológica de las generaciones anteriores es muy antigua. Las primeras terapias inventadas por el hombre lo atestiguan. La medicina china o la africana, por ejemplo, a diferencia de la medicina occidental, contemplan la enfermedad dentro de un contexto familiar genealógico. (Van Eersel y Maillard, 2004:7).

Aún siendo una disciplina novedosa para nosotros, son ya muchas las autoras y autores psicogenealogos que están investigando con distintos enfoques la terapia transgeneracional en sus obras: Booszormenyi-Nayi, (1973); De Gaulejac (1987),,, Shützenberger (1993); Rialland (1994), Bradshaw (1995) Hellinger (1999) Jodorowsky (2000).

Ann Ancelinne Schützenberger, a quien se la atribuye la introducción del término psicogenealogía, ha trabajado durante más de 40 años en psicología clínica en el sistema de salud público francés la terapia transgeneracional, concibiendo a partir de sus investigaciones un concepto clave de esta terapia, *síndrome del aniversario* que ella misma define:

como las acciones, las fechas o las edades que han conformado la novela familiar de nuestra línea sucesoria es una manera de mantenernos fieles a nuestros padres, abuelos y demás

---

<sup>23</sup> Diccionario de psicoanálisis.com, (2008). Ver Web:<http://www.tuanalista.com/Diccionario>

antepasados, una manera de seguir la tradición familiar y de vivir conforme a ella [...] porque el inconsciente tiene buena memoria y marca acontecimientos importantes del ciclo de vida por repetición de fechas [...] No somos tan libres como creemos pero tenemos la posibilidad de conquistar nuestra libertad y de salir del destino familiar repetitivo, de conquistar nuestra historia, si comprendemos los complejos lazos que se han tejido en nuestra familia y descubrimos los dramas secretos, las palabras que nunca se dijeron y los duelos inacabados. (Schützenberger, 2002:44-14).

Hasta aquí el síndrome del aniversario nos explica las implicaciones de cara a los conflictos transgeneracionales en la paz personal o paz interna y en el microsistema familiar.

Veamos ahora cómo los conflictos transgeneracionales y las aportaciones a la paz social-política de Schützenberger en su documentado libro *¡Ay mis ancestros!*, fruto de más de treinta años de investigación psico y transgeneracional, nos plantea el ejemplo de los conflictos transgeneracionales de las guerras de los Balcanes:

La historia y sus masacres se repiten, cuando ciertos dirigentes no tienen buena memoria y hieren a pueblos y culturas por ignorancia del pasado, y cuando otros se acuerdan demasiado y lloran siempre sus traumas históricos pasados (“traumatismos escogidos”), o los explotan [...]

La historia de Kósovo es casi ejemplar [...]:

- *La batalla del Campo de Kósovo*, 28 de junio de 1389: derrota de los serbios (ortodoxos) frente a los otomanos (musulmanes). El hecho se convierte en una suerte de duelo nacional, y un *traumatismo histórico escogido* conmemorándose durante centurias *como si fuera ayer* [...]

- Asesinato del sultán Mourad por el líder serbio Milloc Kobollic 28 de julio de 1389 [...]

- El archiduque Francisco Fernando, heredero del Impero Austrohúngaro, es asesinado por un activista serbio “por haber humillado a Serbia” en 1389 (hace 500 años) que desembocará en Primera Guerra mundial [...]
- El 28 de junio de 1948 Tito es excluido de la tercera internacional Comunista y rompe los lazos con la URSS [...]
- El 28 de junio de 1989 el líder serbio Slobodan Milosevic convoca a los serbios a una represión contra el “opresor musulmán-otomano” desencadenando la masacre de musulmanes en Albania, Kósovo y Serbia [...] (Schützsenberher, o.c.:211-212).

Vemos que la mirada transgeneracional nos sirve para redimensionar el conflicto tanto en los macrosistemas: países, regiones, continentes; como en los microsistemas y en los sistemas meso: escuela y empresas.

Será en esta cadena de acciones *trasgeneracionales*, o “La trama invisible de las lealtades” (Boszormenyi-Nayi, 2003:54), estudiadas por la transgenealogía, en las que “nuestros antepasados se mezclan con nuestro destino” (Hellinger, 2002:50), las que utilice Bert Hellinger como idea motriz en su terapia de Constelaciones Familiares y su aplicación a conflictos educativos tanto de aprendizaje como comportamentales en el binomio escuela-familia.

Otro de los aspectos fundamentales del Método Hellingeriano es el reconocimiento de los fenómenos de la conciencia colectiva como una entidad que es más grande que la suma de las conciencias de todos los miembros del sistema familiar [...] Esta conciencia inconsciente [o conciencia colectiva] va más allá de la conciencia individual que gestiona posiciones del pensamiento entre dicotomías como el bien y el mal, la inocencia y la culpa, por ejemplo. Antes

bien, se trata de un estado de la conciencia colectiva que forma parte de los sistemas familiares y que se hereda de una generación a otra como elemento constitutivo del patrimonio cultural del grupo. (Olvera, 2011:96).

Las herencias transgeneracionales impulsan y también atorran el desarrollo humano en sus diferentes etapas y ámbitos vitales tal como afirman Hellinger y Olvera: “Estas otras dinámicas, tanto de la conciencia personal como colectiva, conducen a situaciones que pueden resultar más positivas o más adversas para las personas. Lo mismo pueden derivar en un logro del éxito familiar, escolar o laboral, que en una interrupción o la construcción de una resistencia que produce el efecto contrario, que impide tomar la consecución de resultados, fracaso escolar, fracaso laboral, estancamiento y que, a la larga, se puede traducir en un trauma social” (Hellinger y Olvera, 2010:42). Es decir, manifestarse como conflicto intrapersonal, interpersonal y social y en términos de paz en sus tres dimensiones: paz personal, paz social-política y paz ecológica y transpersonal.

Conocer y ser consciente de cómo estas herencias pueden impulsar nuestra vida u obstaculizarla, y de cómo se puede aplicar en los aprendizajes e interacciones en la educación, requiere desarrollar mecanismos que nos ayuden a utilizar las herencias transgeneracionales como elemento fortalecedor de la vida o del cuidado de la misma, como diría la *Ética del cuidado*.

El estudio del alcance e interacciones de estas herencias, a fin de operar a favor del desarrollo integral de las personas, le ha llevado a Hellinger y Olvera (o.c., 2010) a denominarla: *Inteligencia transgeneracional*, añadiendo así, una dimensión más a la inteligencia o, lo que es lo mismo, una inteligencia más al paradigma de las *Inteligencias Múltiples*. Este fue enunciado por Howard Gardner en 1983 (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, publicado

en español en 1987. Su pensamiento y principios nos ayudarán a contextualizar, definir, dimensionar y comprender la aplicación educativa de la *Inteligencia Transgeneracional*.

De la misma guisa y por sus vinculaciones sistémicas con la EpP y pacificadora, es importante atender a los términos y concepciones de: *Inteligencia Emocional*, divulgada por Daniel Goleman a través del libro de título homónimo publicado en 1995, al que le siguió *Inteligencia Social* (2006), *Inteligencia ecológica* (2009) e *Inteligencia Espiritual*, ponderada y estudiada en España por Francesc Torralba (2010). Pasemos ahora una aproximación contextual necesaria de cada una de ellas.

#### **3.3.4.2- Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y sus derivaciones**

Según Gardner la inteligencia es la "capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas" (Gardner, 1993:31). Desde el Paradigma Sistémico (Paradigmas Sistémicos) y el pensamiento complejo, que fundamentan esta tesis, ser "valioso para una o más culturas" significa ser valioso primero para el intrasistema social por antonomasia, el individuo, de suerte que este lo aporte en sus interacciones para con los valores comunes. Y desde la EpP y pacificadora esos valores comunes han de convertirse en *Bienes Comunes*, no para una cultura o varias sino para todas, sin excusión de ninguna, es decir el bien de Gaia o la totalidad de la vida como apunta la Ecología profunda.

La inteligencia gardeliana no es por tanto una cantidad que se pueda dimensionar con un número, como lo es el cociente intelectual. La inteligencia no es única y por tanto no se es inteligente a secas, sino que coexisten en los seres humanos distintos y diversos tipos de inteligencia.

La teoría cardinal de las *Inteligencias múltiples* puede sintetizarse en que cada persona tiene, por lo menos, siete inteligencias o habilidades cognoscitivas y prácticas. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades cuasi autónomas y cada persona desarrolla unas más que otras dependiendo de múltiples factores, entre ellos los valores culturales que hacen que se fomenten o enfaticen unas u otras.

La diversificación del desarrollo cognitivo que pondera la teoría de las *Inteligencias múltiples* señala e implica métodos pedagógicos adaptados a las características del educando, modos de comunicación más eficaces y aplicaciones comunicativas y tecnológicas apropiadas a los diferentes perfiles intelectivos.

Los requisitos establecidos por este investigador para que una pericia o talento pase a ser considerada inteligencia son los siguientes:

- Posible aislamiento por daño cerebral.
- Estudios en poblaciones excepcionales incluyendo deficientes profundos.
- Existencia de una operación medular o un conjunto de operaciones identificables
- Datos acerca de la evolución histórica de la habilidad.
- Estimación de la cognición a través de las culturas.
- Estudios psicométricos.
- Estudios psicológicos de aprendizaje, en particular medidas de transferencias y generalizaciones entre tareas.
- Codificación en un sistema simbólico.

En su primera publicación, Gardner hablará de siete inteligencias básicas, que luego serán ampliadas con dos más, *La inteligencia naturista* y la *Inteligencia existencial*, que todavía están en un proceso de reformulación.

1. **Lingüística.** La presencia del lenguaje es universal y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas, sin embargo hay niños y niñas en que se aprecia su facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas.
2. **Lógica-matemática.** Se aprecia en los estudiantes por su interés en patrones de medida, establecer categorías y relaciones, junto a la facilidad para la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategia y experimentos.
3. **Corporal y Cinética.** Es la facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones y respuestas corporales a los retos. Deportistas, bailarines, o las habilidades manuales, como la costura, y las artesanías en general, etc.
4. **Visual y espacial.** La poseen en mayor grado aquellos niños y niñas que piensan en imágenes y dibujos. Tienen facilidad para resolver rompecabezas y ensamblajes, dedicando el tiempo libre a dibujar o a juegos constructivos, etc.
5. **Musical.** Los menores se manifiestan frecuentemente con canciones y sonidos. La tienen más desarrollada aquellos que identifican y reproducen con facilidad sonidos y ritmos.
6. **Interpersonal.** Aquellos discentes que se comunican bien, saben transmitir de forma convincente y son líderes en sus grupos. Entienden bien los sentimientos de los demás y proyectan con facilidad las relaciones interpersonales.
7. **Intrapersonal.** Está relacionada con la capacidad de un sujeto de conocerse a sí mismo: sus reacciones, emociones y vida interior.

**Inteligencia naturalista.** A estas siete inteligencias, inicialmente descritas, Gardner y su equipo de Harvard añadieron posteriormente (1986) la facilidad de comunicación con la naturaleza; que consiste en el entendimiento e interpretación del entorno natural y la observación científica de la naturaleza como la biología, geología o astronomía.



Desde nuestra apreciación sistémica estimamos que si el psicólogo cognitivista y su equipo de cultura y parámetros urbanos estuvieran social y ambientalmente más influidos por un contexto más dependiente de la naturaleza, esta capacidad es muy probable que ya hubiera sido considerada como inteligencia. Es el caso de sociedades en las que su bien estar y evolución dependen de la observación y convivencia con su medio natural. Sociedades más agrarias o pueblos radicalmente insertados en su medio natural.

En 1997 añadió una novena, la **Inteligencia existencial**, que aún está en proceso de investigación porque:

“La clave de esta inteligencia es la inclinación que tienen los seres humanos a hacer preguntas fundamentales acerca de la existencia. Por ejemplo, ¿Quiénes somos nosotros? ¿Por qué existimos? ¿Por qué morimos? Todos los niños hacen esas preguntas a través de palabras, sus juegos, los mitos, y por supuesto muchos de nosotros también nos hacemos las mismas preguntas. La razón por la cual yo considero que es media inteligencia es porque aun no tenemos una localización neurológica acerca de ella.” (Gardner, 2003:69).

De acuerdo a esta teoría, todos los seres humanos poseen las siete, nosotros añadimos ocho o nueve inteligencias en distintos grados de desarrollo e interactuando entre ellas, lo que implica también estilos de aprendizaje acrecentados y diversos.

El codirector del Proyecto Zero<sup>24</sup> acentúa el hecho de que todas las inteligencias son igualmente primordiales luego, según esta afirmación, el problema sería que el sistema escolar vigente no las trata por igual sino que prioriza las dos primeras, (la inteligencia lógico

---

<sup>24</sup> El Proyecto Zero de la Universidad de Harvard investiga desde hace más 30 años los estilos de aprendizaje para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes; para promover comprensión profunda dentro de las disciplinas; y para fomentar el pensamiento crítico y creativo.

-matemática y la inteligencia lingüística), es decir favorece al alumnado que las tienen más desarrolladas, lo que implica una suerte de exclusión de los que por sus cualidades cognitivas son distintos. Una EpP y pacificadora preconiza y aporta a los sistemas educativos una didáctica inclusiva por antonomasia. Y la Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger a través de sus *Órdenes del Amor* también, como veremos más adelante.

Conociendo como se conoce la interacción entre las distintas inteligencias y los estilos de aprendizaje no es por tanto operativo ni rentable educativamente que se siga insistiendo en que todos los educandos aprendan de la misma manera. Ello conlleva la discriminación de los otros seis estilos de aprendizaje y no en pocos casos el fracaso y probable exclusión del alumnado que tengan poco desarrollados las inteligencias lógico matemática y lingüística.

Didácticamente la misma materia se podría mostrar de formas diversas que permitieran al alumnado asimilarla a partir de sus capacidades, aprovechando así sus fortalezas cognitivas, a partir de unas metodologías que permitieran unos niveles mayores de autonomía en el alumnado. Además, plantea Gardner (2000) algo fundamental: si una educación ajustada a dos tipos de inteligencia es la más adecuada para un mundo cada vez más complejo, global, diverso e interrelacionado.

Desde al ámbito de la EpP y pacificadora, el fomento de todas las inteligencias incluiría todos los estilos cognitivos y evitarían en la mayoría de los casos la marginación y el término fracaso escolar, que muy probablemente pasaría a carecer de sentido. Hay que fomentar las capacidades creativas de cada quien, valor tan necesario en unos tiempos de dificultad y crisis sistémica como la que desde el 2009 oprime a Europa. Todo ello junto a la atención especial a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, así como a la inteligencia emocional y existencial. Lo que, sin duda, ayudaría en aquellos

centros educativos de alta conflictividad a la mitigación de esta, como lo muestran los años de práctica investigadora de la pedagoga estadounidense Linda Lantieri:

Su método para que niños y adolescentes aprendan técnicas de relajación y respiración y sepan administrar la ira o la frustración está implantado en medio millar de escuelas públicas de los Estados Unidos y otras tantas de Brasil y Puerto Rico. Un estudio de la Universidad de Columbia ha constatado que una hora semanal de aprendizaje de este método disminuye un 23% la conflictividad en las aulas y mejora el rendimiento académico un 11%. (Linda Lantieri, 2010:55).<sup>25</sup>

### **Inteligencia emocional**

Ha sido definida (Goleman, 1995) “como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos”. En este sentido sería la buena gestión interactiva en lo personal y social de las inteligencias que Gardner llamó intrapersonal e interpersonal.

Las características de la llamada *Inteligencia Emocional* son (Goleman; 1995):

1. De motivarnos a nosotros mismos.
2. De perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones.
3. De controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones.
4. De regular nuestros propios estados de ánimo.
5. De evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales.
6. De empatizar y confiar en los demás.

Todas estas características deberían contemplarse para su estímulo y crecimiento en el currículo, dado que toda educación debería ser integral y educar el universo holístico humano. Sin embargo

---

<sup>25</sup> Linda Lantieri *Los colegios parecen fábricas*, El País, 17/04/ 2010.

consideramos la última como la más influyente en el ámbito de la EpP y pacificadora para la convivencia, pero la empatía con los demás pasa por la propia, es decir con la comprensión de lo personal que tienen que ver con el fomento de las cinco anteriores.

Otros estudios y reflexiones describen como la más cognitiva de las inteligencias en el sentido de que los aprendizajes se operan y anclan en función del índice emocional o entusiasmo con que se reciba, porque, como apunta el pedagogo David Brierley: “La emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente y eso se convierte en experiencia.” (El País, 2010: 55).<sup>26</sup>

La memoria a largo plazo fija, con preferencia, aquellos aspectos que nos han dejado huella emocional. El ejercicio de confirmación es fácil, pensemos en las enseñanzas o asignaturas que recordamos y veremos que nos gustaban, en la inmensa mayoría de los casos, porque estaban ligadas a esa profesora o profesor hacia quien sentimos una mayor simpatía. Incluso nuestros estudios universitarios, nuestra profesión puede que esté ligada a aquel docente que nos hizo amar verbigracia, la química, la literatura o la biología. O elegimos ser maestros porque nuestra madre o abuelo lo eran. El radical del verbo recordar no hace referencia a las cualidades lógico-mentales, sino a las emocionales-sensitivas, su raíz latina es “cor”, corazón, luego, recordar es pasar de nuevo por el corazón [...] (Sánchez Alba: 2010:144-146).

A mi modo de ver, va siendo hora de que los verbos en infinitivo y desiderativos, al formular los objetivos educativos, dejen de estar copados por el campo semántico de la cognición y vayan dejando también paso al emocional: *sentir, conmover, apreciar, afectarse, empatizar, simpatizar...*, que los alumnos se familiaricen con sus emociones predominantes para regularlas, que el alumnado empatice con el campo emocional del otro... En Japonés existe el verbo *kanji* que vendría a significar entender desde el sentimiento, algo así como el verbo “to feel” en inglés, que es el que se utiliza en ámbitos

---

<sup>26</sup> Brierley, D., *Sólo se recuerda lo que se siente*. El País. 12/10/2010.

educativos para valorar si un aprendizaje se ha realizado, por ejemplo cuando un profesor quiere asegurarse si algo ha sido abarcado por su alumnado entre sus conocimientos, utiliza este verbo para preguntárselo.

Al igual en el ámbito metodológico, implementando herramientas e investigaciones que fomenten nuestra inteligencia emocional, es decir la intra y la interpersonal, que nos ayuden a comprender/nos, a empatizar y simpatizar con lo diverso y heterogéneo. (Ibíd.)

### **Inteligencia social**

Surge a raíz de la investigación y la puesta en práctica en diferentes ambientes sociales de la inteligencia emocional: Goleman, 1999 *La inteligencia emocional en las empresas*; STEINER, 2002 *La educación emocional*; VV AA. 1998, *Cómo medir la inteligencia emocional*; VV.AA, 2003, *Educación con inteligencia emocional*; WEISINGER, 1998, *La inteligencia emocional en el trabajo*; entre otros o, lo que es lo mismo la necesidad de redimensionar la práctica de esta en su proyección más grupal.

Goleman (2006:116) la define como: "la capacidad humana para relacionarse", en tanto que el ser humano es un ser inmanentemente social y su diseño psicofisiológico así lo muestra, de manera que "el trato cotidiano con los demás conforma nuestro cerebro y afecta a todas las células de nuestro cuerpo hasta nuestros genes" (Ibíd.).

La inteligencia social tiene dos componentes: la Conciencia Social y la Actitud Social.

- *La conciencia social*, se refiere a la capacidad para ser sensible al estado interno de la otra persona, para percibir las señales emocionales, no verbales y para comprender sus pensamientos, sentimientos e intenciones. Para tener con-

ciencia social es necesario la empatía y la escucha activa y comprensiva. Componente útil para labores de docencia y gerencia, por ejemplo. Tener conciencia social es tener conocimiento social.

- *Actitud social*, se refiere a la capacidad que permite establecer interacciones efectivas, tomar en cuenta las necesidades de los demás y actuar en consecuencia. No es suficiente tener conciencia social, es decir, percibir como está la otra persona o cuál es su intención, sino que es necesario aprender a establecer relaciones fluidas y eficaces para, en caso necesario, saber cómo resolver o cómo evitar un conflicto. Tener una buena actitud social conviene a labores de mediación social y dirección y coordinación de grupos.

Vemos que este tipo de inteligencia, tal como la describe este autor, sería un estudio y aplicación de la interpersonal y sus manifestaciones e implicaciones más grupales.

Según Goleman y en esto coincide con Boff (2000) y con las feministas de la *Ética del cuidado* (Comins, 2003) los humanos tenemos una predisposición natural para la empatía, la cooperación y el altruismo, y lo que necesitamos para conseguir el desarrollo de sociedades más cooperativas y pacíficas es educar la inteligencia social.

### **Inteligencia Ecológica**

El término fue acuñado por el científico sudafricano Ian McCallum *Ecological Intelligence* (2005) y retomado y ampliado por Daniel Goleman (2009:20) que la define: “La inteligencia ecológica es la capacidad de vivir tratando de dañar lo menos posible la naturaleza. Consiste en comprender qué consecuencias tienen sobre el medio

ambiente las decisiones que tomamos en nuestro día a día e intentar, en la medida de lo posible, elegir las más beneficiosas para la salud del planeta. La paradoja reside en que cuanto más coherentes somos con su bienestar, más invertimos en el nuestro.” (Ibíd.).

La inteligencia ecológica tiene tres principios acción:

1. Conocer los impactos ecológicos de nuestras acciones
2. Promover mejoras para reducirlos
3. Compartir los descubrimientos en estas cuestiones

Y si ponemos en práctica estas tres sencillas semillas, iremos cultivando una conciencia colectiva, una inteligencia compartida que nos ayudará a modificar el impacto humano sobre la Naturaleza. Para ello es fundamental que la educación se involucre en lo que el investigador llama la “revolución verde” para “formar personas solidarias que comprendan que sus decisiones afectan a la vida de los demás y del ecosistema.” (Ibíd.).

Si lo relacionamos con la octava inteligencia de Gardner, la *Inteligencia naturista*, diremos que el hombre industrial urbano la tiene poco desarrollada y los sistemas educativos concebidos en contextos urbanos tampoco le presta la atención debida. Por ello los movimientos en pro de la paz ecológica y la ecología profunda abogan por la implicación de los sistemas educativos en favor de esta inteligencia.

Goleman contextualiza esta carencia:

El problema tiene su raíz en la desconexión profunda entre el hombre y la naturaleza que se produce con la revolución industrial” [...] Mientras la gente vivía en las granjas y en contacto con la tierra, existía una *memoria ecológica* que pasaba de generación en generación [...] Con la inmigración masiva a las ciudades ese conocimiento se perdió, y también el contacto directo con los ciclos de la naturaleza. Hemos levantado una barrera que nos aísla del mundo

natural y nos impide ver las consecuencias de nuestros actos. (Goleman, 2009:30).

A medida que vamos desgranando estas diversas o múltiples inteligencias y las investigaciones y literatura que las sustentan, cada día más abundante, nos percatamos de su inequívoca voluntad de fundamentar conocimientos que impulsen a los sistemas educativos a una educación que abarque la multidimensionalidad del ser humano. Que sea integral y holística, sin excluir ninguna de sus potencialidades, ni tampoco el todo natural del que forma parte. Por ello expertos y expertas proponen estilos de formación basados en la relación con uno mismo, con los demás, con la Naturaleza y con la dimensión trascendente o espiritual de la existencia. Consiguiendo así las competencias básicas la autovivencia, la convivencia social y ecológica.

### **Inteligencia Espiritual**

A diferencia de Gardner, otros autores como Zohar y Marshall (2001) o Frances Torralba (2010) hablan de *Inteligencia Espiritual* y no existencial.

Según Torralba (2010), es una modalidad de inteligencia que nos faculta para desarrollar determinadas actividades tales como: la capacidad de preguntarse por el sentido de la existencia, la capacidad de maravillarse delante de la realidad, la capacidad de valorar los propios actos y sobre todo la capacidad de preguntarse por las últimas preguntas y construir un proyecto personal de vida.

Los componentes son cuatro:

1. **La búsqueda del sentido.** El ser humano quiere vivir una vida con sentido y con significado. Forma parte de la condición



humana hacerse preguntas del tipo: ¿para qué estamos? ¿qué podemos esperar?; lo que no significa que tengamos respuesta o que sólo haya una.

2. **La capacidad de distanciamiento.** La inteligencia espiritual permite tomar distancia de la realidad (separarse sin separarse físicamente) para la crítica, para los actos libres, para el humor. El ser humano, a diferencia del animal que está atrapado en el medio, es capaz de tener un mundo propio.
3. **El asombro.** La experiencia de maravillarse, de pasmarse ante la realidad, es propiamente humana, y puede ser provocada por la naturaleza, el arte, una composición musical, un rostro, etc.
4. **El sentido de pertenencia al Todo.** La autonomía personal está sacralizada. La persona espiritualmente inteligente capta aquello que está por encima de particularidades y singularidades; tiene la capacidad de sentirse uno con el gran Todo; lo que contribuye a desarrollar relaciones más armónicas. Los grandes maestros destacan por esto.

Las religiones en su sentido genuino han dado una respuesta espiritual, pero no es la única. Las personas que no profesan ninguna religión pueden tener muy desarrollada su inteligencia espiritual y, por el contrario, algunos practicantes confesos hipo-desarrollada como es el caso de quienes cercan su alma con el fanatismo, el dogmatismo o el vacío existencial y convierten las creencias en verdades vitales, tal como apunta Steven Pinker (2011)<sup>27</sup>: “si eliminamos la superstición y las creencias religiosas fanáticas, eliminamos las semillas de la violencia.”

---

<sup>27</sup> Pinker, S (6/11/2011) *Lo que importa son los demás*. Redes TV2. Ver Web: <http://www.redesparalaciencia.com/6339/redes/redes-109-lo-que-importa-son-los-demas>

La historia está diseminada de virulentas experiencias del infortunado uso de esta inteligencia emocional y del analfabetismo de la misma. Cuántas veces políticos y religiosos o políticos-religiosos han fanatizado las inquietudes trascendentes de grupos humanos a través de malas prácticas emocionales o mal uso de la inteligencia emocional, consagrando guerras, destierros o confinamientos de aquellos que profesaban una doctrina o culturas diferentes. Por todo ello podemos concluir que el desarrollo de esta inteligencia es fundamental para promover valores educativos para la paz.

La Inteligencia espiritual es una capacidad latente, es algo que está ahí que como todas las formas de inteligencia requiere de cultivo y qué necesita para que se desarrolle [...]: Necesita de una estimulación e interacción social, necesita de la acción y de la vinculación para que se despierte y se desarrolle, por lo tanto hay una educación de la Inteligencia Espiritual que requiere de procesos educativos como la Inteligencia lingüística, la social o la lógico-matemáticas. (Torralba: 2010:55).

### **3.3.4.3- Inteligencia Transgeneracional**

*De aquellos que buscaron antes de ti  
quedan solo las cenizas  
pero en cierto modo eres su huésped  
ya que en la tierra que atraviesas también vibran sus pasos  
su espíritu aún sopla alentando tu esperanza  
y su ejemplo te ayuda a iluminar el rumbo.  
Pero tú eres apenas una idea que vaga.  
no te creas más importante que una sombra fugaz.  
Recuérdalos cuando te falten las fuerzas  
o cuando debas decidir en una encrucijada  
porque ellos pasaron como pasas tú  
con las mismas preguntas.*

Mario Corradini

De acuerdo a la definición de Gardner de inteligencia: "capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o

más culturas". Resolver un problema es dar una respuesta o "la respuesta" a las preguntas de ese tiempo y en ese contexto.

Todas las anteriores múltiples inteligencias hemos visto que definen problemas que atorran la existencia y el desarrollo humano y aportan soluciones. Y todas incluyen como parte de las soluciones o respuestas a la educación como el valor certero. Veamos ahora las respuestas de la *Inteligencia Transgeneracional* al desarrollo humano como componente inherente y genuino de la PSeBH.

Es un concepto creado por Angélica Olvera y Bert Hellinger y: "se refiere a los vínculos con los ancestros, es decir, las generaciones precedentes de las que provienen las personas en un momento determinado en el espacio y el tiempo" (Hellinger y Olvera, 2010:40). Esta definición nos acerca al íntimo vínculo con la concepciones que se generan: la psicogenealogía y transgenealogía, de acuerdo a éstas "nos revela la existencia de percepciones profundas que marcan a las personas, familias, estudiantes, docentes y profesionistas de todas las áreas y ámbitos." (Ibíd.).

De afín manera se utilizan los conceptos de *Dimensión transgeneracional* y *Conciencia transgeneracional*:

*Dimensión transgeneracional.* Es el vínculo entre las generaciones de antepasados; es información emocional acerca de donde provenimos, nuestras raíces y nuestra cultura. Aporta los sentimientos más profundos de una persona, la pertenencia y vinculación a un sistema. (Traveset, 2007:37).

*Conciencia Transgeneracional.* Es la conciencia de pertenecer a un linaje de ancestros, de formar parte de un árbol genealógico [...] Muchas veces de manera inconsciente, buscamos conectarnos con nuestros ancestros siguiendo sus pasos sin saberlo. En ocasiones esa lealtad invisible es constructiva, gozosa; en otras, es desestructurante, destructiva. (Dancour, 2005:11).

Cuando se plantean este tipo de situaciones desestructurantes o *problemas* (de acuerdo a la definición Gardneriana de inteligencia) psicogenealógicos y transgeneracionales en la escuela, es para los que la inteligencia transgeneracional Hellingeriana tiene respuesta y aporta soluciones tanto en el ámbito psicoterapéutico como en el educativo, que es el que nos ocupa.

### **El alcance pedagógico en la EpP y pacificadora**

La *Inteligencia transgeneracional* tiene preferentemente un ámbito de acción y desarrollo genuinamente educativo.

A estos niveles de percepción de los contextos, donde se distinguen y se identifican dinámicas y lealtades ocultas en las relaciones, es lo que desde el campo de la educación llamamos *Inteligencia Transgeneracional*. [...] que es un proceso multidimensional que implica la observación desde el punto de vista de la historia y la genealogía y permite a la personas que se ubiquen en la corriente de la vida e identifiquen las fuerzas que los impulsan, limitan y dan sentido al propio devenir, [...] hallando soluciones para liberarnos de ataduras que limitan nuestro crecimiento natural. (Hellinger y Olvera, 2010:40-41).

Porque “muchas de las reglas que gobiernan los sistemas de relaciones familiares se dan en forma implícita y los miembros de las familias no son conscientes de ellas, [...] las motivaciones de cada miembro están enraizadas en los contextos de su propia historia y de la de su grupo.” (Bozsormenyi-Nayi, 1973:14-17).

Estas afirmaciones vienen a señalar otra cara o dimensión del conflicto educativo: la inconsciente familiar genealógica. Que se puede

también manifestar en forma de dificultad o problemas para abordar los aprendizajes cognitivos, procedimental o actitudinal, generando frecuentes interrupciones en la escuela.

Desde la perspectiva transgeneracional, el sistema escolar no es solamente el *mesosistema* que interactúa con el *microsistema* familiar (Bronfenbrenner, 1979), sino que esta interacción debe ser atendida desde la escuela como sistema nuevo, el sistema formado por el binomio escuela-familia, dado que cada alumno/a y cada educador/a, son portadores consciente e inconscientemente de su genealogía y lealtades invisibles hasta sus interacciones educativas. Para ello la PSeBH en su abordaje poliédrico o multidimensional del conflicto escuela-familia su “objeto es el estudio de las realidades intrasistémicas, intersistémicas y transistémicas que existen en la familia y la escuela, que tienen un impacto en el proceso educativo de los seres humanos, a través de un método sistémico fenomenológico y transgeneracional.” (Olvera, 2011:73).

Siguiendo con Olvera (2010) y la ampliación de las dimensiones humanas de los ámbitos genealógicos y generacionales diremos la PSeBH recoge la diversidad de estos ámbitos y los convierte en dimensiones educables.

- ***Dimensión Transgeneracional.*** Son los lazos más profundos porque nos vinculan con nuestra genealogía y nos conecta emocionalmente con nuestras raíces culturales menos mediatas, infiriéndonos los sentimientos de pertenencia dentro del microsistema, mesosistema y macrosistema.
- ***Dimensión Intergeneracional.*** Son los vínculos y relaciones establecidos con nuestra familia de origen y, fuera de ella, con generaciones distintas a la nuestra. Ello tiene que ver con el lugar que se ocupa en el sistema familiar y cómo se ocupa y las relaciones que se establecen o deshacen. Y,

dado que la familia es la primera instancia socializadora, filtrarán las relaciones intrapersonales e interpersonales futuras. Y principalmente las de socialización de segunda instancia, es decir, en la escuela y con los iguales, amig@s, la pandilla o tribu y más tarde las relaciones profesionales y las laborales.

- ***Dimensión Intrageneracional.*** Son las redes que unen a las generaciones y nos otorgan un sentimiento de pertenencia a nuestro contexto cultural e histórico de acuerdo con las experiencias y hechos significativos o críticos que compartimos. Así la generación de la Posguerra Mundial o de la Posguerra Civil Española o la de las Revueltas del 68, tienen diferentes respuestas emocionales, sociales y ecológicas, como distinta es la escala axiológica de la generación noventera o la generación de los dos mil.
- ***Dimensión intrapersonal o intrapsíquica.*** Se trata de los vínculos que se establecen con uno mismo en función de la etapa psicoevolutiva y cómo nos preparamos para la vida, de cómo estructuramos nuestro bagaje emocional, espiritual e instrumental psicosocial para afrontar la vida de forma plena y autónoma. Ello a partir del desarrollo de las múltiples inteligencias y dimensiones humanas.

Estas cuatro dimensiones deberán estar presente en un método y una didáctica encaminado al desarrollo de competencias que permitan el fomento de una Inteligencia Transgeneracional en la escuela, orientada a la regulación, resolución y la transformación de los conflictos escolares para un desarrollo integral y dimensional de los seres humanos.

[...] La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *Aprender a conocer*, es decir, adquirir los

instrumentos de la comprensión; *Aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *Aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *Aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors et altri, 1996:89-103).

Expresando nuestro pleno acuerdo con el Informe Delors, en este contexto de la Inteligencia Transgeneracional, las múltiples inteligencias y las dimensiones de la paz interna y ecológica-transnacional, sumamos el importante matiz de que la educación del siglo XXI debe añadir la dimensión intrapersonal y ecológica de modo que: el *Aprender a conocer* fuera también un *Aprender a conocerse*; el *Aprender a hacer* fomentara también un *Aprender a hacerse*; *Aprender a vivir juntos* incluyera también un *Aprender a vivirse* y *Aprender a ser* fuera la estructuración armónica del responsable autoconocimiento en la convivencia con los demás y con el planeta.

### **Las competencias transgeneracionales en la EpP y pacificadora**

Para abordar los conflictos transgeneracionales, “cada vez resulta más necesario enseñar a los niños, adolescentes e incluso a los adultos de todas las edades a ser capaces de desarrollar ciertas competencias que les permita contar con la habilidad adecuada para resolver los problemas de índole sistémica a través del ejercicio de la *Inteligencia Transgeneracional*.” (Hellinger y Olvera, 2010:50).

Hellinger y Olvera señalan cuatro competencias básicas sobre las que nosotros hemos construido la interacción con la EpP y pacificadora. Ver cuadro nº 5, aplicando estas a la resolución o regulación de conflictos en las tres magnitudes y familias de la paz. Cada una de estas paces está en mayor relación con las cuatro dimensiones

aunque todas ellas forman un todo funcional y sistémico en el desarrollo vital de los seres humanos.

- **La paz interna** estará en mayor relación con *La dimensión intrapersonal, intrapsíquica e intrasistema*, el ser humano como sistema. La relación de cada individuo consigo mismo se proyecta y obra en la relaciones *interpersonales o social-políticas*.
- **La paz social-política**, más interactiva con las *Dimensiones intrageneracional e intergeneracional*. Opera mayormente a niveles micro, meso y macrosistémicos.

**La paz ecológica-transnacional**, más interactiva con la *Dimensión transgeneracional* a un nivel ecosistémico, lo que significa que actúa de forma transversal en todos los demás niveles. Continuamos con la explicación de estas cuatro competencias, siempre según Hellinger y Overa (2010), que nosotros hemos puesto en relación a las dimensiones de las tres familias de paz que sustentan esta estudio, junto a propuestas didácticas para su praxis en los ámbitos formales e informales educativos.

**1ª Competencia. Reconocer lo que es, lo que existe o existió y lo que ha sucedido.**

Para transformar o regular un conflicto, primero ha de ser reconocido y afrontado tal y como es, tal y como se muestra fenomenológicamente, evitando, en todo lo posible, los juicios y los deseos que prescindan de alguna de las partes.

Con actitudes excluyentes sólo conseguiríamos una mirada parcial y reducida del problema y su abordaje o soluciones serían también parciales, y, con más prontitud que tardanza, el conflicto se reproduciría porque las partes excluidas no han sido tenidas en cuenta, directa o indirectamente volverían a manifestarse.

El desarrollo de esta competencia permitiría iluminar las pedagogías de la sombra que desarrollamos en el capítulo I y, en buena



medida, apuntamos que han tenido su responsabilidad en la transmisión cultural de la Paz negativa y la también visión negativa de los conflictos. Reconocer que una buena parte de nuestro sistema de valores y creencias occidentales arraigado en la tradiciones racionalistas clásicas y religiosas judeocristianas todavía no reconoce otras culturas, valores y creencias con la misma dignidad existencial que lo propio, siendo causa de conflictos, ideológicos, etnocéntricos, maniqueos, medioambientales, sexistas, homófonos e intrapersonales, entre otros.

#### - **Paz interna**

La psique y el alma del ser humano son un sistema en sí mismo, un *intrasistema*. Que la educación lo reconozca y desarrolle las estructuras educativas para que las vidas de nuestros alumnos de desarrollen con la mayor plenitud posible, es el objetivo de la educación para y en la Paz interna.

Del no reconocimiento de determinadas realidades (sombras), surgen algunos tabúes que tienen sus efectos en lo personal social. Por ejemplo, el tratamiento de la muerte y el sexo, en nuestra cultura son los dos tabúes por excelencia. Ambos son los grandes pilares de la vida y, los miremos educativamente o no, siguen operando desde la ignorancia o sombra, originando frecuentes problemas relacionados con el miedo a su afrontamiento. Didácticamente sólo hay algunas respuestas en un manojo de centros que trabajan con las dimensiones emocionales y espirituales del alumnado en sus programas. Freud (Toten y tabú, 1913) encontró una cópula causa-efecto entre la neurosis y estos dos tabúes culturales.

#### - **Paz social-política**

Esta competencia es activa tanto en los microconflictos o mesoconflictos, como pueden ser los de índole cultural en la

escuela. Cuando los educadores y educadoras, por ejemplo, no reconocemos las concepciones de determinadas culturas en referencia, por ejemplo, a la educación de género, si no que, en primer lugar, se enjuician y descartan. Se cierran así los procesos dialógicos que podrían abrir posibilidades de consensos y transformaciones. Desacuerdos como el pañuelo *yihab* de algunas estudiantes musulmanas en Francia (2006) acabaron con el abandono de la escuela por parte de las jóvenes.

En los macro conflictos con resultado de muertes y guerras, reconocerlos y encararlos por atroces que hayan sido permiten entrar en regulaciones o soluciones que aportan beneficios a las partes. Sirvan de ejemplo las Guerras Mundiales. En la Primera se aborda el proceso de paz sin reconocer las causas de Alemania, quien sería humillada, severamente juzgada y gravada económicamente. Apenas habían pasado treinta años las causas alemanas volvieron a ser causa, valga lo redundante, de La Segunda Gran Guerra. Consecuentemente, el proceso postbélico de esta se abordó de forma diferente, reconociendo el magnicidio y sus consecuencias. De ello salió una mayor cohesión y conciencia internacional: La creación de las CEE, de la ONU y la Declaración Universal de los DD HH. Y en lo particular, Hellinger con Hövel (2000:197) reflexionan con respecto a su experiencia y su país:

HÖVEL: ¿[...] existe para usted también como un desarrollo, un aprender de la experiencia?

HELLINGER: Naturalmente existe. No puedo imaginarme la democracia alemana en su forma actual sin la experiencia del Tercer Reich. Por terrible que fuera, para aquellos que lo sobrevivieron tiene un efecto benéfico.

HÖVEL: ¿Es decir, primeramente tuvo que pasar todo aquello?

HELLINGER: Me parecería arrogante si pretendiera dar respuesta a esta pregunta. Únicamente lo veo como un hecho. Heraclides dijo: “La guerra es la madre de todas las cosas” En este sentido se le puede hacer reproche, pero la pregunta es: ¿tiene razón? cuando veo que no podemos evitar estas experiencias y estos enfrentamientos dolorosos, asiento a ellos. Renuncio a la esperanza de una paz eterna.

Yo veo los antónimos que se cruzan a un nivel superior. Lo llamado bueno y lo llamado malo, a un nivel superior se entrelazan. La guerra y la paz se entrelazan. Una vertiente política y la otra se entrelazan y se condicionan mutuamente. Visto así, cada movimiento, por abominable que nos parezca aporta una parte al todo.

#### - **Paz ecológica-transracional**

Reconocer que formamos parte de un todo de una comunidad material, intelectual, emocional y espiritual es el objetivo de una paz ecológica-transracional. Ello implica reconocer que de forma sistémica nuestras acciones tienen sus implicaciones en el conjunto de la comunidad ecológica a la que pertenecemos y que, a su vez, nosotros actuamos movidos por estas mismas influencias. Es decir, nuestras acciones trascienden, en forma de red ecosistémica y, por tanto, regresan transformadas, también hacia nosotros.

Dotar a cada uno de los contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales que se muestran en la Escuela de su dimensión sistémica, es decir educar en el sentido de las acciones, en tanto que son partes también de una red, interdependientes, será lograr la competencia de que todos somos responsables en el sostenimiento, cuidado y fortalecimiento de la vida y, si por el contrario actuamos de forma irresponsable y soberana, las repercusiones intra, inter y transgeneracionales tendrán sus efectos.

Proyectos educativos, por ejemplo, como los de Fritjof Capra desde la ecología profunda que están destinados al desarrollo de una competencia ecológica transgeneracional:

[...] el verdadero desafío educativo de nuestro tiempo: comprender el contexto ecológico de nuestras vidas, apreciar sus escalas y límites, reconocer los efectos de la acción humana y, sobre todo, “conectar los puntos”.

Nuestra pedagogía, “la educación para una vida sostenible” es experimental, sistémica y multidisciplinar. Convierte los colegios en comunidades de aprendizaje, a los jóvenes en ecológicamente cultos y les aporta una visión ética del mundo y de las posibilidades de vivir como personas completas, en todas las dimensiones humanas.<sup>28</sup>

## **2ª Competencia. Identificar las implicaciones**

Una vez reconocido el asunto o conflicto es necesario entender las implicaciones del mismo o dotarlo cognitivamente de significado y funcionalidad. Es decir, preguntarse cuál es la función sistémica del conflicto que lo mantiene o genera.

No basta con reconocer, por ejemplo, en una célula la existencia de membrana de tales o cuales características.

Lo importante es conocer y profundizar en las implicaciones que eso tiene en el sistema de hidratación de la piel; es decir, esa membrana existe para cumplir una función que, lejos de estar aislada, en realidad mantiene en equilibrio los niveles de agua del cuerpo humano. (Hellinger y Olvera, idem:53).

### **- Paz interna**

Una vez reconocido el conflicto interno enseñar al alumnado a preguntarse por ejemplo: *¿cuál es la función del miedo que me paraliza o que me provoca conductas violentas o agre-*

---

<sup>28</sup> Fritjof Capra (2007). *La ciencia física es la base de una vida sostenible* [http://www.tendencias21.net/Fritjof-Capra-la-ciencia-fisica-es-la-base-de-una-vida-sostenible\\_a1577.html](http://www.tendencias21.net/Fritjof-Capra-la-ciencia-fisica-es-la-base-de-una-vida-sostenible_a1577.html). (24/05/2007)

*sivas? ¿Qué hace que estás conductas ya reconocidas persistan?* Se trata de averiguar qué hace que sentimientos y conductas ya reconocidos como obstruidores persisten a pesar, incluso, de la propia voluntad.

Para ello las técnicas y metodologías de auto control emocional, trabajos con cuentos y parábolas, dinámicas grupales de asertividad y escucha activa, técnicas de relajación o yoga, están demostrando ser muy útiles. O también técnicas más genuinamente sistémico genealógicas como el psicogenograma, los diarios de vida o bio fotogramas.

#### - **Paz social-política**

Volviendo al ejemplo del conflicto del *yihab* de algunas estudiantes musulmanas en las escuelas. Una vez reconocido por parte del Centro y del propio sistema educativo que para las estudiantes es una seña de identidad o sencillamente es importante, la pregunta sería *¿cuál es la función que yihab cumple en la vida de las estudiantes, para qué?* Porque, quizá, esa función pueda ser transferida a otros contenidos, procedimientos y actitudes que reconozcan la cultura musulmana dentro de la educación intercultural en las escuelas, de tal manera que, lo suyo (lo de las jóvenes), culturalmente hablando, se haga presente también. Acaso así las estudiantes no sientan la necesidad de buscar manifestaciones externas de identificación y reconocimiento cultural, contrarias a la normativa, como es el caso en el sistema educativo francés.

Los conflictos bélicos en los macrosistemas tienen diversas funciones, dado que todas las culturas a lo largo de su

historia han vivido contiendas que han cumplido diversas misiones, estudiadas por las diversas ciencias: la historia, antropología, la sociología, la política, la ingeniería y las múltiples investigaciones científicas... Cada una desde su lugar y paradigma han dado variadas respuestas: control demográfico, mestizaje, fusión y/o asimilación cultural, desarrollo de la investigación y de las ciencias aplicadas... A pesar de este reconocimiento, las guerras persisten desde que el ser humano tiene memoria: “La guerra es la madre de todas las cosas” afirmaba Heráclito de Éfeso. Si identificáramos las implicaciones sociales y políticas de las guerras en los diferentes ámbitos humanos, podamos encontrar quizá sucesores funcionales menos dolorosos.

#### - **Paz ecológica-transracional**

Identificar los conflictos medioambientales no ha sido suficiente para transformarlos. La contaminación y los daños al planeta siguen aumentando. Darnos cuenta de la función que esta destrucción tiene en los ecosistemas o, lo que es lo mismo, qué hace que estas conductas contaminantes se mantengan más allá de los análisis y dimensiones economicistas y políticos, sería necesario investigar a otros niveles y de mayor profundidad, incluyendo las dimensiones intra, inter y transgeneracionales como segundo paso hacia su regulación sustentable. Como afirma Herrería (1999:242): “El sentido de los acontecimientos está en lo global. Lo que explica la conocida frase de Selvy (1996:26) de que lo local está en *lo global* y *lo global* está en *lo local*”.

### **3º Competencia. Observación e interpretación de la información y las emociones.**

Procesalmente la siguiente competencia se refiere a adquirir la comprensión de las repeticiones transgeneracionales que dificultan y enredan los procesos educativos. “Consiste en desarrollar el talento necesario para mirar las fuerzas y dinámica del sistema familiar, escolar u organizacional [...] desde donde se generan las repeticiones de una situación específica y determinada para que pueda solucionarse [...] y el sistema continuar su marcha.” (Hellinger y Olvera, Ibíd.).

#### **- Paz interna**

La pregunta sería, cómo distinguir entre las emociones propias y las transferidas o heredadas a través de los vínculos familiares, para poder regular o transformar aquellas que nos dificultan las relaciones y los procesos de desarrollo personal. Dado que, como apunta Dancourt (2005:11): “En ocasiones esa lealtad invisible es constructiva, gozosa; en otras, es desestructurante, destructiva.” Porque “Las motivaciones de cada miembro están enraizadas en los contextos de su propia historia y la de su grupo” (Boszormenyi-Nagy, 1973:17). Y lo más importante es ¿cómo enseñárselo a nuestros educandos?

A nuestro modo de ver aquí juega un papel fundamental la inclusión de técnicas de reconocimiento y regulación emocional, propiciadas por la inclusión de la inteligencia intrapersonal en las aulas. Y esta podrían complementarse con la presencia e introducción, desde la escuela infantil, de las familias como parte de la escuela, junto a técnicas en las clases que le de al niño/a la seguridad emocional de que sus familias y culturas son respetadas y reconocidas de igual manera.

Este es el primer hecho que hay que reconocer: que las diferentes familias son todas válidas y todas las culturas también; son todas formas de existencia y de realizaciones humanas y es muy importante que el maestro respete esto en cada caso. Es necesario que, en parte, se olvide de sus valores y principios para poder reconocer los valores de los padres. Esta actitud le permite aportar sus conocimientos y encontrar la confianza de los niños estando al servicio de los padres. Así puede complementar y completar el trabajo de los padres. (Hellinger, citado por Traveset, 2001:113).

Técnicas y herramientas didácticas como el test de familia, el genosociograma y movimientos sistémicos con muñecos, las historias de vida, las fotobiografías, cuentos sistémicos y multiculturales, técnicas de respiración, yoga, visualizaciones guiadas, etc, que nos permitirán, como educadores y educadoras darnos cuenta de dónde están esas *lealtades invisibles* o identificaciones familiares del alumno y alumna que le desequilibran emocional y relacionalmente, así como le dificultan sus aprendizajes. Y, bien intervenir directamente, bien derivar el asunto a otros profesionales, si trasciende de nuestras competencias.

#### - **Paz social-política**

Al nivel del meso sistema escolar, las mismas reflexiones y metodología que hemos apuntado como sugerencias para la paz interna en el aula y en la relación alumno/a consigo mismo/a-profesor/a, pueden ser aplicadas a nivel de todo el Centro Educativo, vehiculando la educación emocional y los aportes de la pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro.



Al nivel de macro sistema, la historia pretérita y contemporánea cuenta con confrontaciones bélicas en los que, entre otros, el factor transgeneracional emocional ha tenido un peso específico.

El caso de la invasión de Irak por temor a las armas nucleares, jamás encontradas, fue también la consumación de deseo de George Bush padre por George Bush hijo.

Las guerras transgeneracionales de los Balcanes que Anne Ancelin Schützenberger refiere también con el *Síndrome del aniversario*.

- **Paz ecológica-transracional**

Sumando las anteriores a la observación e interpretación de las señales e iteraciones “emocionales” del planeta, considerado a Gaia como un sistema vivo, del que somos un elemento más, permitiría respetar sus señales (calentamiento global, efectos invernaderos, delgadez de la capa de ozono, lluvia acida, entre otras) para desarrollar e incluir en las escuelas la inteligencia ecológica. A más de sumar las anteriores dinámicas de la paz interna y la paz social-política con un enfoque de educación medioambiental como por ejemplo el de los *Centros educativos 3S: sostenible, saludable, solidario*.

**4ª Competencia. Resolución a través de la inteligencia transgeneracional**

Esta competencia es de carácter básicamente instrumental, hace referencia al dominio y uso de las herramientas anteriormente citadas: *El test de familia con enfoque transgeneracional*, *el Genosociograma y Movimientos sistémicos con muñecos*, *Las*

*fotobiografías, Las historias de vida, Las Constelaciones Familiares*, en sus pasos estrictamente pedagógicos, y otras *Técnicas biográficos-narrativas*, bien para intervenir directamente o derivar el asunto a otros profesionales si trasciende de nuestras competencias de aula.

Las investigaciones *genealógicas* y deconstructivas son interesantes, en el ámbito de la EpP, por ser *desveladoras* de violencia, por ejemplo, en el currículum, en cualquier situación práctica,... (Fernández, 2003:120).

Utilizarlas didácticamente al servicio de los tres niveles de paz que deben estar presentes en el aula: Paz interna, Paz político-social y Paz ecológica-trasnacional, incluyendo para su desarrollo en las competencias de aula y del Centro educativo las *Múltiples inteligencias* que se requiriesen para el desarrollo integral de dimensiones humanas.

Siempre desde la certeza de que sin la inclusión de la familia, en el preconizado a lo largo de esta tesis sistema familia-escuela, no es posible el desarrollo escolar de la Inteligencia Transgeneracional tal como apuntan Hellinger y Olvera (2010:267): "no nos cansaremos de insistir en que la escuela es un escaparate donde las implicaciones surgidas a partir de los hechos, información y emociones de la historia familiar, acaban por cobrar forma dentro del aula". Por ello es necesario "que el currículum de los centros escolares incluya -a partir de una reflexión seria y profunda- a los padres de familia en programas, contenidos y experiencias de aprendizaje [...]" (o.c.:65).

De todas las herramientas sistémicas transgeneracionales ya citadas, son las CF el método más genuinamente hellingeriano y que más se ha difundido internacionalmente. A pesar de nacer como metodología psicoterapéutica, su conocimiento y proceder han

aportado: orden, estructura, experiencia, reflexión, descubrimientos y soluciones a conflictos escolares, cuya velada raíz se encontraba en el sistema familiar y se proyectaba en el sistema escolar. Cuando un/a educador/a comienza a percibir cómo estas dinámicas familiares veladas comienzan a incurrir y en las tareas escolares de los discentes ha comenzado a desarrollar su Inteligencia Transgeneracional.

Por último, hay que referirse a la inclusión de las inteligencias múltiples y especialmente en este caso a la Inteligencia Transgeneracional en la **organización y gestión de centros educativos**.

La escuela como institución puede desarrollar estas cuatro competencias transgeneracionales: En primer lugar, hacer valer la multidimensionalidad humana y su necesidad de una educación integral e inclusiva de lo intra e interpersonal en su **Proyecto Educativo de Centro** como documento en el que se expresan los planteamientos educativos de carácter general tales como los principios de identidad, los objetivos institucionales y el organigrama, y se podrían hacer explícitos en el ámbito de los objetivos actitudinales o ideario de valores del centro.

El siguiente paso sería la especificación en el **Proyecto Curricular de Centro** que permita, de facto, además de fundamentar, articular y ejercer de bisagra en el sistema escuela-familiar, todo un plan didáctico de apoyo familiar y trabajo conjunto. El ejemplo del PAF (plan de apoyo familiar) en el CUDEC (Centro Doctor Emilio Cárdenas) en México es una muestra real de cómo la institución educativa se hace más operativa y exitosa cuando “El orden se instaura, cuando las instituciones educativas están a favor de los padres de familia, quienes apoyan esa expresión de servicio a la vida que significa hacer crecer a sus hijos. Ese es nuestro lugar como escuelas docentes.” (Hellinger y Olvera, 2010:111). Este es el modo de conseguir el concierto en la comunidad escolar según

*Los Órdenes del amor* de Bert Hellinger y su mirada fenomenológica al mundo.

### **3.3.5- Epistemología fenomenológica**

El conocimiento fenomenológico ha sido el más usado en las investigaciones de las Ciencias Sociales o ideográficas desde primeros del siglo XX porque como apunta Van Manen:

La fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él [...]. Así pues, la fenomenología no nos ofrece la posibilidad de elaborar una teoría efectiva con la que podamos explicar o controlar el mundo, sino que más bien nos ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto más directo con él. (Van Manen, 2003:27).

La fenomenología es la herramienta cognoscitiva de las Constelaciones Familiares. Es la puerta manifiesta y visible que conduce a esa otra parte velada o recóndita del conocimiento de los sistemas.

El término *Fenómeno*, etimológicamente, proviene del griego φαινόμενον, *phainomenon*, que se traduciría como lo que se manifiesta, como todo lo que aparece ante la conciencia.

Kant citado por Van Manen (Ibíd.) define el fenómeno como "todo lo que es objeto de experiencia posible" siendo los fenómenos las cosas tal como se nos aparecen, mientras que la cosa en sí o *noúmeno* es incognoscible para nuestro intelecto, de suerte que toda la ciencia humana está constreñida a trabajar única y válidamente sobre fenómenos.

*La Fenomenología* es la ciencia de los fenómenos, o sea aquello que aparece, que se muestra ante la inteligencia y la conciencia.

Hegel (1770-1831) la llamó *Fenomenología del Espíritu* (entendido como el instrumento cognoscitivo) al proceso y etapas de las diferentes formas, de la conciencia, hasta su síntesis última que sería el saber absoluto, que denomina como Espíritu Absoluto. La fenomenología es para Hegel la herramienta del saber filosófico.

Edmundo Husserl (1859-1938) fue quien investigó profundamente para diferenciar entre el *Método fenomenológico* y la *Filosofía fenomenológica* o *Idealismo fenomenológico*, al tiempo que sentó los fundamentos de la fenomenología como método de investigación, que replantea sobre bases cognoscitivas estrictas el problema de la realidad total, yendo más allá del positivismo, que redujo esa realidad a la experiencia sensible y corpórea, y del racionalismo, que situó la inteligencia o razón frente al mundo objetivo como dos ámbitos separados.

- El primero, el *Método fenomenológico*, es el que investiga la estructura de la conciencia, su intencionalidad y los problemas que a ella atañen, como las vivencias, los signos, las significaciones, las representaciones, las menciones y la interconexión inherentes a la realidad misma. De tal suerte que no se puede concebir ninguna experiencia de conciencia aislada del objeto al que está dirigido, al que apunta intencionalmente (“un ir hacia”), es la “correlación Universal *objeto conciencia*”

Pero si intentamos separar en esta forma el objeto real (en el caso de la percepción externa, la cosa percibida de la naturaleza) y el objeto intencional, e introducir como ingrediente en la vivencia este último, en cuanto "inmanente" a la percepción, caemos en la dificultad de hallarse ahora, frente a frente, dos realidades en sentido estricto, mientras que, sin embargo, sólo con una nos encontramos y sólo una es posible. La cosa, el objeto natural, eso es lo que percibo, el árbol que está ahí en el Jardín; éste y no otro es el objeto real de la intención per-

ceptiva. Un segundo árbol immanente, o bien una imagen interna del árbol que está ahí fuera ante mí, no se da en modo alguno y suponer hipotéticamente una cosa semejante sólo conduce a un contrasentido. (Ideas, 90). (Fernández, 1997).<sup>29</sup>

Esta intención de la conciencia se mueve en tres tiempos procesuales e interconectadas: *imaginación*, *sensación* y *memoria* (como futuro, presente y pasado, de manera simultánea). Los tiempos de conciencia se dan indisolublemente en estructura primando siempre el "ir hacia", la intención. En la conciencia, a diferencia del tiempo público que va desde el pasado hacia el futuro, puede estar en el pasado "recordando" algo mientras experimenta la "sensación" que le produce ese "recuerdo". Recuerdo que no se presenta pasivamente sino que es evocado por una necesidad de futuro (intencionado).

De forma que en las CF los asuntos o conflictos se muestran como fenómenos de una conciencia colectiva inconsciente o *Inconsciente Colectivo* sistémico (familia, empresa, familia-escuela etc.) y transgeneracional que tiene sus efectos intergeneracionales e intrageneracionales.

- La segunda, la *Filosofía fenomenológica*, es la actitud descriptiva, no explicativa de los fenómenos, (sin intención metodológica) ante los fenómenos tal como se manifiestan y la conciencia de esa vivencia que los percibe. Es una filosofía idealista y espiritualista, que replantea sobre bases cognoscitivas estrictas el problema de la realidad total: "las cosas mismas".

Actualmente el método fenomenológico prolifera en todos los ámbitos de las ciencias, especialmente en las sociales, para referirnos a una

---

<sup>29</sup>Fernández, S. (1997). Revista de filosofía de la U. de Valladolid. Ver Web: <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/gargola/1997/sergio.htm>)

psicología, una politología, una historiografía, una medicina o física fenomenológicas, por citar algunos ejemplos.

Aunque sea Husserl la figura de referencia del método fenomenológico, son muchos los que la han utilizado y utilizan, por citar algunos:

- Soren Kierkegaard (1813-1855) y Martin Heidegger (1879-1976) iniciadores del método fenomenológico existencial en casi todas sus obras.
- Max Scheler (1874-1928) desarrolló en el ámbito de los valores y las emociones humanas en *Esencia y formas de la simpatía* (1913).
- Jean-Paul Sartre (1905-1980) empleó el método fenomenológico para desarrollar su obra *El ser y la nada* (1943).
- Gaston Bachelard (1884-1962), epistemólogo y psicoanalista francés, dedicaría buena parte de su vida al estudio de la fenomenología de las religiones.
- Alfred Schütz (1899-1959) es un iniciador en el campo de la sociología: "*La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*" (1932)
- Francisco Varela (1946-2001), biólogo y filósofo chileno, a través de la neurociencia.
- María Zambrano (1904-1991) utilizó el método fenomenológico en su metafísica del mundo onírico.

Especial mención merece la filosofía de la postmodernidad, directamente emparentada con el pensamiento sistémico complejo, en la idea de la inmanente interacción de lo real, defenderán el método fenomenológico como contraposición al método científico-positivista: Gadamer (1960), Ricoeur (1969), Derrida (1989), Giroux, (1993), Bolívar (2001), Rodríguez Magda (2004), entre otras/os.

### 3.3.5.1- Aproximación metodológica a la Fenomenología-hermenéutica postmoderna

En el ámbito educativo la *fenomenología*, primero unida con el existencialismo y después influida por la *hermenéutica* (Gadamer y Ricoeur), es especialmente en este segundo enfoque en el que se une directamente con el movimiento postmoderno pues supone una nueva estimación del conocimiento subjetivo y singular, en el que también podemos incluir al propio Bert Hellinger: “En el método fenomenológico uno se expone a la situación tal cual es, sin preconceptos y sin base en una determinada teoría. Entonces brota lo esencial de la situación. En ocasiones es sólo una palabra y esa palabra cambia todo.” (Hellinger, 2006b:146).

Incluiríamos también a Marianne Franke-gricksch como iniciadora en el aula del método hellingeriano, al propio CUDEC como institución educativa (más de 5.000 alumnos matriculados) promotora del método y multiplicadora de sus experiencias pedagógicas, con Angélica Olvera como máxima exponente y activa difusora en España, Latinoamérica y EE UU. En España Amparo Pastor, Mercet Traveset, Carles Parellada, José Antonio Trabajo, Amparo La Moneda o Margarita Cordero, entre otros/as.

El método fenomenológico se muestra como el reverso de la cuantificación y el objetivismo positivista de la modernidad, privilegiando la experiencia vivida del mundo. La realidad existe como contenido de mis representaciones mentales y esta experiencia vivida es efectiva y fiable.

La pedagogía fenomenológica se inclina a rescatar y revalorar los aspectos menos medibles y científico-experimentales del acto educativo.

Busca recuperar su cara humana: el aspecto relacional, informal, personal, vivido, frente a lo planificado, formalizado, técnico o el conocimiento como información. Frente a lo lógico-científico recuperamos el relato, la historia contada, como herramienta válida que nos permite acercarnos a las experiencias de los demás, a la



comprensión mutua a través del intercambio de narraciones, a la comprensión de la vida social. En esta perspectiva se revaloriza la comprensión de los que participan o viven las diferentes situaciones y las narraciones que ellos hacen de sí mismos. (Fernández, 2003:119).

Esta mirada revitalizará tanto la investigación cualitativa en general y la fenomenológica en particular en los diferentes campos educativos, pudiendo mostrar y demostrar la necesidad e importancia de la educación en valores y diferentes componentes transversales de la EpP tales como la *Educación intercultural* o la *Educación de género*. Este enfoque investigador fenomenológico-hermenéutico, como ya se ha comentado será el que hile y fundamente el proceso investigador de esta tesis.

EpP y pacificadora, especialmente su práctica, con sus metodologías que buscan sumar la experiencia personal como base de la formación y la vivencia de situaciones experimentadas, preferentemente en grupo, junto con la reflexión sobre las mismas y su comunicación a los demás, borrando en el propio proceso las fronteras entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la docencia, a través de instrumentos como el método socio-afectivo que tiene una larga experiencia entre los enfoques que se sitúan en lo fenomenológico-hermenéutico.

El método socio-afectivo es una estrategia metodológica pilar en el campo educativo de la paz, donde la emoción precede a la razón y ambas se retroalimentan en el propio proceso compartido grupalmente.

La investigación educativa desde esta perspectiva, propia también de la EpP, adopta la forma de razonabilidad interpretativa, hermenéutica, naturalista y se expresa como investigación narrativa y biográfica. Su origen es interdisciplinario pues está vinculada a estudios literarios, etnográficos, históricos, culturales, antropológicos, psicológicos... Este *giro hermenéutico-narrativo* experimentado en las ciencias sociales se corresponde en gran

parte con la caracterización que Anyon (1994, 118) observa en el movimiento postmoderno:

- La importancia de lo local, de las narrativas locales, frente a las grandes narrativas ilustradas (ejemplo máximo es el discurso marxista). No se pretende una verdad universal más allá de los contextos concretos.
- La validez de la deconstrucción, que busca mostrar las contradicciones, rupturas o inestabilidades de un discurso, revela sus silencios, lo que valora y lo que no. (Derrida).
- La centralidad del discurso, pero de un discurso local, en el que los actores adquieren significación a través del lenguaje. Este discurso puede ser liberador, pues al centrarse en lo micro social, puede desvelar las relaciones de poder concretas que se dan en esa situación, frente al discurso abstracto de la pedagogía crítica. (Fernández, 2003:119).

### 3.3.6- Ética Hellingeriana de la Conciencia

*Comienzo a cantar hoy  
y no terminaré mi canto hasta que muera.  
Que se callen ahora las escuelas y los credos.  
Atrás. A su sitio.  
Sé cuál es su misión y no la olvidaré;  
que nadie la olvide.  
Pero ahora yo ofrezco mi pecho lo mismo al bien que al mal,  
dejo hablar a todos sin restricción,  
y abro de par en par las puertas a la energía original de la  
naturaleza  
desenfrenada.*

Walt Whitman

La base filosófica ética de la teoría de la Conciencia Hellingeriana son los ya estudiados *Órdenes del amor*, que de forma transversal, como iremos viendo, la transita y habita, especialmente el primero de ellos el derecho a la pertenencia, que como también hemos visto, fundamenta todos los

derechos, leyes, tratados, convenios internacionales, desde la propia fundación de las Naciones Unidas, empezando por la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos así como todas las constituciones democráticas.

Toda la ontología hellingeriana así como sus fundamentos metodológicos tienen como visión y misión última la reconciliación a través de la aceptación.

La paz entre las personas y los grupos se logra cuando aceptamos aquello que en los demás hemos rechazado, sin querer modificarlo y asentimos, porque tienen el mismo derecho que nosotros. Es natural que también en forma inversa, nosotros nos hacemos valer como teniendo el mismo derecho que todos los demás. (Hellinger, a, 2006:174).

El sustantivo conciencia es aquí utilizado como conocimiento moral y ética. La conciencia moral y ética en tanto que como realidad axiológica que nos permite discernir lo bueno de lo malo y en función de este discernimiento nos orienta en las acciones. Lo que entendemos comúnmente como buena conciencia o conciencia tranquila cuando actuamos bien y mala o intranquila conciencia cuando mal actuamos.

La construcción axiológica del individuo es psicosocial y antropológica, es decir, se edifica en su proceso de enculturación en torno al grupo de pertenencia o lo que es lo mismo, el individuo ordena su mundo ético en función de los valores morales de la cultura de pertenencia. Así lo bueno será lo que me da derecho a pertenecer al grupo, me hace sentir seguro y protegido en mí: familia, amigos, colegio, pueblo, religión, nación. Lo malo será lo que me excluye y me hace sentir sólo, inseguro, marginado por el grupo.

La conciencia es diversa tanto o tantas como a sistemas pertenezcamos. Es decir no tenemos solamente una conciencia, sino que tenemos muchas. Por ejemplo, tenemos una conciencia con nuestra madre y con

sus/nuestro sistema, otra con nuestro padre y su/nuestra familia [...] “con la ayuda de la conciencia sabemos cómo tenemos que comportarnos exactamente con la madre y con el padre. O un niño sabe que en el colegio se tiene que comportar de una manera distinta, que en casa o que con el grupo de amigos. Y en el club de fútbol distinto que en la iglesia. (Hellinger, 2002:13).

### **3.3.6.1- La función psicosocial de la conciencia**

En este sentido la conciencia tiene una función cohesionadora del grupo como todo y de los individuos con este como partes del todo, al micro grupo familiar, al meso grupo escolar o partido político o al macro grupo cultural, religioso o nacional.

Tenemos una clara conciencia cuando nos comportamos de tal manera que nos mantenemos seguros y que tenemos el permiso de pertenecer; cuando rompemos las reglas de nuestra familia o de nuestro grupo nuestra conciencia se siente culpable y nosotros también.

¿Pero esto qué significa?, ¿Qué es sentirse culpable? Sentimos que nos hemos puesto en peligro o bien hemos perdido el derecho de pertenecer. La buena conciencia nos garantiza que hemos de hacer todo lo necesario para asegurarnos que pertenecemos a nuestra familia [...] al mismo tiempo la conciencia nos separa de aquello que es diferente. Entonces nos sentimos con el derecho de decir que estamos del lado correcto, que nuestra familia está bien, que nuestra religión es la correcta, que lo nuestro es lo correcto, que nuestra cultura es la correcta y que somos mejor que los demás. Entonces, tenemos que decir qué es lo bueno y qué es lo malo, qué es el bien y qué es el mal... (Hellinger 2006b:14).

Por lo tanto, nos permite llegar a la definición de paz, más allá de su acepción negativa de ausencia de guerra y en un sentido mucho más

positivo, “paz significa que aquello que antes había estado separado y que quizá se combatía, celebre un encuentro con respeto y amor” (Hellinger, 2006a:167).

Este deseo y necesidad de cohesión interna de los grupos, sustentada por la conciencia moral, les hace fuertes y resistentes frente a las posibles adversidades tanto del medio, como de otros grupos y así garantizarse la supervivencia. La supervivencia frente al medio, al ser inabarcable, se deja en manos de un Dios protector “a imagen y semejanza” de los valores del grupo, garante y vigía de la conciencia cultural del grupo y defensor e instigador, llegado el momento, de la agresión, cuando se trata de defender lo bueno o lo correcto, es decir, lo propio, frente los otros.

### ***A)-Conciencia y grupo***

Sirve para mantener la cohesión del grupo que nos garantice la supervivencia, como seres sociales que somos -el castigo supremo después de la muerte en todas las culturas antiguas y en muchas actuales era el destierro-, las religiones han hecho ese servicio de cohesión, por ejemplo en la cultura occidental cristiana llegamos a afirmar que *la conciencia es la voz de dios en nuestra alma*, a tal punto que Dios llega a santificar nuestra conciencia que ya es el mismo Dios dictándonos lo bueno y lo malo (ver pedagogía de la sombra, una pedagogía maniquea): “los soldados alemanes durante la primera guerra mundial llevaban una inscripción en su escudo *Dios conmigo...*” (Hellinger 2006b:22). Si echamos un vistazo a la historia de las confrontaciones bélicas, sabemos que esto ha sido así desde que tenemos memoria como especie, es algo atávico, es una manifestación transgeneracional de los grupos, y lo hemos percibido consciente e inconscientemente como una estrategia de supervivencia.

Originalmente nos vivenciamos como parte de un grupo [...] En los grupos lo importante para que podamos sobrevivir, cada parte está al servicio del todo. Todos los miembros

sienten que pertenecen y están obligados a la totalidad; por lo tanto, estarían dispuestos a sacrificarse por el conjunto, si eso fuera necesario. El individuo sólo llega a sentirse pleno dentro de la totalidad, y sobrevivirá en el todo, aunque tuviera que perecer para servir al todo.

Es decir la conciencia está más al servicio de la supervivencia del grupo, no tanto para permitir que el individuo sobreviva. En primera instancia es una conciencia de grupo. Cuando descubrimos este hecho y le prestamos atención comprendemos muchos comportamientos -tanto nuestros como de los demás-. (Hellinger, 2006b:93).

Este análisis hellingeriano suma una perspectiva antropológica más a la construcción del maniqueísmo, estando este al servicio de la supervivencia del grupo y de la supremacía cultural, siendo también un nuevo razonamiento al dominio o *catotropismo* en forma de colonialismo o imperialismo y de actitudes de agresión, la propia esclavitud queda moralmente justificada, incluso el exterminio y la tortura porque, “entonces proyectamos nuestras posiciones hacia Dios [...] somos los elegidos de Dios. Entonces, bajo esta premisa, aseguramos que Dios actúa como nosotros. Si actuamos en concordancia con aquello que se dice que es su deseo, entonces pertenecemos. Si actuamos de manera diferente vamos a ser expulsados. El cielo y el infierno en este sentido son construcciones de nuestra propia conciencia transferida a Dios... (Hellinger, 2006b:14-15).

La conciencia tranquila como garante de la supervivencia y la supremacía ha ejercido un supremo poder en la conciencia /inconsciente colectiva y, cuando la fe no era suficiente, traspasó los altares religiosos. Ya iniciado el siglo XVIII, la diosa razón sustituyó en algunos foros académicos, culturales y políticos al Dios de la fe. Esta nueva divinidad trajo también todo un séquito de

las santas ciencias dispensadoras de comprobadas científicamente buenas conciencias:

Escribió Voltaire: los negros son inferiores a los europeos pero superiores a los monos. Y su colega contemporáneo David Hume admitió ciertas habilidades propias de una persona, así como el loro consigue hablar algunas palabras, el sabio en anatomía Etienne-Anseire comprobó: los negros están condenados a ser primitivos porque tienen poca distancia al ombligo y el pene. Y el científico Louis Agassiz demostró que el cerebro adulto equivale al de un feto blanco de siete meses. Toda Europa sacó jugo del tráfico de esclavos, y el tráfico de esclavos necesitaba coartadas. La ciencia proporcionó esas coartadas y la religión también [...] Durante los siglos XIX y XX África entregaba oro, diamantes, cobre, marfil, caucho, café, cambiaba la riqueza de la tierra por la promesa del cielo.” (Galeano, 2009).<sup>30</sup>

Esta suerte de etnocentrismo moral de la conciencia puede tener consecuencias nefastas y está en la base de una buena parte de los conflictos violentos, “ese algo que llamamos ‘bueno’ y que en realidad a pesar de eso provoca algo malo. Dicho de otra manera: detrás de los grandes conflictos actúa la conciencia tranquila, la buena conciencia. Cuando tenemos en cuenta que en un conflicto homicida intervienen dos partes y que al hacerlo ambas partes tienen la conciencia tranquila, deducimos cual peligrosa puede ser esa tranquilidad de conciencia. Además, muchas veces ocurre que la energía para intervenir en un conflicto proviene, precisamente, de esa tranquilidad de conciencia” (Hellinger, o.c.:20-14). O, lo que es lo mismo, una experiencia de estar al servicio de la razón (ver pedagogías heredadas de la sombra pág. 68): “detrás de los grandes conflictos actúa la convicción de tener razón” (o.c.:13) y de la verdad, es decir, ninguna conciencia culpable.

---

<sup>30</sup> Galeano, E. (2009) Hijos de África. Ver Web: [http://www.youtube.com/watch?v=aHfvag85dKc&feature=BFa&list=ULaHfvag85dKc&lf=mfu\\_in\\_order](http://www.youtube.com/watch?v=aHfvag85dKc&feature=BFa&list=ULaHfvag85dKc&lf=mfu_in_order)

## **B)- Culpa e inocencia**

Psicosocialmente la culpa tiene connotaciones negativas y los individuos y sociedades tendemos a rechazarla, o, incluso, ni la percibimos, no podemos verla, en otras ocasiones no queremos verla y consciente o inconscientemente tendemos a pasársela a los otros.

Ecológicamente y según *Los Órdenes del Amor* Hellingerianos la exclusión de la culpa tiene unos efectos que han sido manejados religiosa, cultural y socialmente (ver pedagogía de la sombra, una pedagogía de la culpa, pág. 68). El rechazo de la culpa tiene unos efectos intrapersonales e interpersonales en los sistemas de pertenecía propios y en los ajenos, veámoslo.

Freud, el fundador de la psicoterapia moderna, observó que el crecimiento del individuo puede darse cuando el individuo integra aquello que fue excluido de su alma. Rechazamos muchas cosas, aun cuando estamos conscientes que nos pertenecen. Por ejemplo nuestra culpa personal.

¿Cómo es que sucede que rechazamos una parte importante de nosotros mismos? [...] ¿Las buenas estimaciones que hace la conciencia son realmente buenas? Les voy a dar un ejemplo: Cuando alguien dice que ha seguido su conciencia o que hizo algo siguiendo su conciencia, generalmente dice esto cuando ha dañado a alguien más. ¿En alguna ocasión escucharon que alguien atribuya a su conciencia lo que hizo cuando esto fue bueno? Solamente cuando una persona busca una justificación para hacer algo a otra persona es cuando llaman a su conciencia. Tenemos que ser muy cautelosos aquí. (o.c.:14).

Si lo trasladamos a la construcción psicoantropológica del yo en relación con los otros o los sistemas ajenos, bien sean étnicas o países, los macro conflictos correlacionan fácilmente con la conciencia tranquila y la sensación de inocencia o culpa ya que



“todo actuar que tenga consecuencias para los otros viene acompañado de un sentimiento de inocencia o culpa [...] aquello que favorece la relación se experimenta como inocencia y como culpa aquello que la perjudica” (Hellinger, 2009:26). De suerte que “el individuo hará todo lo que el grupo significativo (importante) le demande a cambio de pertenecer. Por lo tanto, dentro de este grupo, cuando siga a su conciencia, no tendrá un ‘sí mismo’ independiente, y tampoco un ‘Yo’ independiente. Todo lo que experimente dentro de ese grupo como su ‘sí mismo’ y como su ‘Yo’, será en realidad el ‘sí mismo’ y el ‘Yo’ grupal. Por ese motivo, cuando están dentro de un grupo muchas personas se exaltan y pierden rápidamente la sensatez y su discernimiento. Especialmente cuando tengan la conciencia tranquila, a menudo se volverán siniestros y peligrosos para los demás.” (o.c.:93).

De modo que el sentimiento de inocencia o buena conciencia puede tener efectos verdaderamente peligrosos, experimentándola de acuerdo a esa adhesión incondicional al grupo, llegándose al fanatismo suicida u homicida, llegándose incluso a sentirse elegidos, por más destructivo para los otros que pueda ser su cometido, o lo que Amin Maalouf (2006) llama “Identidades asesinas”. El caso de autoinmolación de mártires para destruir a los otros o enemigos. El caso de los atentados del 11S en EE UU o de todas las guerras religiosas o la llamada cruzada de George Bush contra el *Eje del mal* son ejemplos de nuestro presente histórico.

Sin embargo, cuando trascendemos la moral cultural o del grupo en aras de un bien que incluya también a los otros de moral y cultura diferentes, podemos experimentar culpa y miedo a la exclusión y vivenciar la culpa como algo que el grupo siente perjudicial y traicionero.

Si podemos superar esa peligrosa inocencia y soportar las sanciones del grupo, incluso exclusión, porque respondemos de

modo que miramos a los nuestros y los otros como iguales, como parte de un todo mayor y en aras de un bien más allá de lo bueno y lo malo culturalmente hablando, haremos de nuestra culpa algo que nos permita evolucionar y encontrar soluciones pacíficas y pacificadoras a los conflictos.

Solamente en la historia inmediata podemos encontrar ejemplos de quienes trascendieron la buena conciencia grupal o inocencia en aras de un bien que incluyera también a los contrarios como partes de la solución al conflicto, reconociendo las razones y las verdades de estos, y fueron vistos como peligrosos por su sistema de pertenencia o su agrupación política o religiosa y excluidos o, en el peor de los casos, asesinados, como se explica en los casos de: el presidente egipcio Anwar Sadat (1981) después de firmar los acuerdos de paz de Camp Davis con Israel, por militares de su propio gobierno contrarios a los acuerdos firmados; o el del Poeta Salvadoreño Roque Dalton (1975), por sus propios compañeros del Ejército Revolucionario del Pueblo, acusándolo de traición, o el Caso de Dolores González Catarain, Yoyes (1986) por sus excorreligionarios del grupo terrorista ETA, después de que abandonara esta, culpándola de desertora. El asesinato de Ghandi (1948) por un sector hinduista radical de compatriotas contrarios a la convivencia política con los musulmanes que él había defendido. Todos ellos fueron asesinados sin sentimiento de culpa. “Todos los grandes crímenes son llevados a cabo con la conciencia tranquila. Por ello debemos aprender a crecer más allá de la propia conciencia. El amor más grande excede la conciencia. Quien permanece inocente está limitado.” (o.c.:77).

### **3.3.6.1- La Conciencia e interrelaciones con los niveles de paz y las dimensiones sistémicas-psicogeneracionales**

Veamos ahora cómo operan de forma interactiva los distintos niveles sistémicos con las dimensiones psicogeneracionales. De modo que los micro, meso, y microsistemas se interrelacionan con los pequeños medianos y grandes conflictos y todos ellos con las dimensiones y niveles o familias de paz. Sin embargo para poder comprender sus contenidos, objetivos y alcances los separaremos, sabiendo que esta división corresponde más a una función didáctica que operante. Así la dimensión *intrapersonal*, la relacionaremos con la paz interna y la magnitud social-política con las dimensiones *intrageneracional e intergeneracional* y la ecológica-transaccional. *Dimensión transgeneracional* que a su vez impregna en mayor medida toda las demás.

#### **A)- Paz interna-intrasistema y dimensión intrapersonal**

Hemos visto que la construcción del yo, es un yo colectivo de acuerdo a los valores de sistema de pertenencia, ergo la dimensión intrapersonal también lo es. Asimismo los conflictos intrapsíquicos interactúan y se retroalimentan de la conciencia grupal, que cuando opera de forma inconsciente Bert Hellinger la llama *Conciencia Colectiva*: “La conciencia colectiva es inconsciente. Sus leyes salen a la luz mediante las CF.” (o.c.:77).

#### **B)- La Conciencia Colectiva y la dimensión transgeneracional**

La conciencia colectiva se rige por *Los Órdenes del Amor* y opera también en las dimensiones intra, inter y transgeneracional y a nivel de paz político-social y ecológica-transaccional, lo veremos en el siguiente apartado.

Es colectiva porque abarca, simultáneamente a varias personas y las dirige como grupo. Pero la conciencia colectiva sólo dirige a determinadas personas [...] los parientes directos de sangre, pero además a otras personas que pertenecen al sistema y que no son parientes.

Pertenecen al sistema todos aquellos cuya muerte, o desgracia, significó un beneficio para algunos de los que están dentro de él. Por ejemplo, una segunda esposa se ha beneficiado cuando la primera fue abandonada o porque murió [...]. Si en un sistema hubo un asesino, la víctima pertenece al sistema. Si en un sistema hubo una víctima de un asesinato, quien la haya asesinado pertenece al sistema. (Ibíd.).

Las experiencias no integradas, o vividas como frustraciones, y los sentimientos de culpa e inocencia, el rechazo de lo propio que el individuo no juzga como culturalmente bueno, alteran el campo emocional y espiritual de estos. Si a ello se añaden limitadoras (algunas) herencias transgeneracionales de conciencia colectiva, junto al menguado desarrollo de las múltiples inteligencias en pro del bienestar interior, todo ello genera en los individuos frecuentes conflictos interiores y sentimientos de rechazo que a menudo proyecta, – proyectamos en las relaciones mediatas e inmediatas.

En su interior, cada individuo vive continuamente en conflicto entre distintos sentimientos, necesidades e instintos. Es cierto que cada uno de ellos es importante, pero solamente logran imponerse y alcanzar sus objetivos en la medida que se incluyen y logran armonizarse entre sí [...].

La paz en un campo mental presupone que todos aquellos que pertenecen a él sean reconocidos como pertenecientes por igual. Esto se logra recién cuando los denominados buenos han podido descubrir lo malo y peligroso de su conciencia tranquila. Recién entonces pueden ir más allá de los límites de la conciencia tranquila, si bien con su sensación de culpa y de un mala conciencia. (Hellinger, 2009:186).

Vemos de nuevo la alusión al primer Orden del amor, el derecho universal a la pertenencia, no solo de lo exógeno, de nuestro sistema o ecosistema exterior, el orden es incluir primero lo interior, lo que somos y sentimos: nuestro intrasistema.

Si nosotros aceptamos como válido y bueno aquello que nuestra buena conciencia rechaza -o sea, nuestra sombra- nos sentimos culpables. Un ejemplo de esto es cuando en la religión cristiana abrazamos la sexualidad tal y como esta es dada. Si integramos nuestra sombra nos volvemos grandes, nos expandimos, nos volvemos más tolerantes, más humanos. Pero al hacerlo perdemos nuestra inocencia y arriesgamos la pertenencia al grupo. (Hellinger, 2006b:15).

El segundo orden del amor es el **Respeto del orden de llegada** al sistema, es decir hay unos anteriores y unos posteriores a quienes llegaron primero que tienen un lugar funcional diferente a quienes llegaron después. Los que llegan después construyen o reconstruyen sobre lo que hicieron los primeros, esta vinculación transgeneracional existe en todo grupo empezando por la propia familia, los padres llegaron antes que los hijos, y antes los abuelos que los nietos. “quienes están antes tienen más derecho que los miembros que llegaron después. Ninguno de los nacidos después (que otros) puede inmiscuirse en los asuntos de quienes han nacido antes que ellos. En todas las tragedias hemos observado la misma dinámica: hay un miembro nacido después que otros que se arroga el derecho de hacer algo por los miembros que nacieron antes que él, decide vengar a los que nacieron antes” (Ibíd.:79).

En el capítulo I vimos lo inherente del conflicto en el ser humano y por ello la necesidad de su aceptación e inclusión en los currícula o, lo que es lo mismo, la *Educación para y en el conflicto*. Actualmente todos los movimientos sociales de educación para la paz lo avalan y lo requieren, no sólo en su proceso socializador sino como una realidad educativa que contemple de forma integral todas las dimensiones humanas, educando al ser humano como un sistema e intrasistema multidimensional. La escuela debe rescatar el *Conócete a ti mismo* de la academia clásica, porque la atención y el cuidado del desarrollo psicológico y espiritual es una necesidad social Vaughuan (1994). Utilizando la visión positiva del conflicto dado que

“está al servicio del crecimiento personal, de la mejor solución, de la superación de nuestras limitaciones; en definitiva: están al servicio de la seguridad y la paz.” (Hellinger, 2006a:13).

Todo ello implica redimensionar educativamente el conflicto mismo, como valor de desarrollo intrapersonal. Como ya adelantamos en las competencias de la Inteligencia Transgeneracional, empezar por reconocer lo que somos, por incluir nuestras culpas y mala conciencia y aquello que rechazamos (ver pedagogías de la sombra CI).

### **C)- Paz social-política y dimensión intrageneracional e intergeneracional**

La buena conciencia, como hemos reseñado al inicio del apartado, opera a todos los niveles sistémicos y, aunque la interrelación de suyo se da con todas las dimensiones generacionales, se hace más evidente entre la paz social-política y las dimensiones intrageneracional e intergeneracional.

Frecuentemente los **Conflictos sociales intergeneracionales** tienen que ver con la relación que se establece entre generaciones que se suceden temporalmente, entre padres e hijos, nietos y abuelos. Conllevan el deseo de imponer soluciones “nuevas” y “definitivas” a problemas sociales que las generaciones anteriores no han podido atajar. Y que, frecuentemente, tiene que ver con descompensaciones sociales (tercer orden del amor, *Equilibrio entre lo que se da y se recibe*) y con exclusiones de grupos (primer orden, *El derecho a la pertenencia*).

El deseo de aportar soluciones “nuevas” y “definitivas” como mecanismo de compensación social es el caso de muchas revueltas estudiantiles políticas, como fue el Mayo del 68 o la primavera árabe del 2011, algunas guerras civiles como la Guerra de

Secesión o Guerra Civil estadounidense (1861-1865), la Guerra Civil Rusa entre 1917 y 1923 y la Comuna de París en 1871, entre otras.

A veces entre las nuevas generaciones se manifiesta más claramente el deseo de inclusión identificándose con los excluidos socialmente.

Esto se ve, por ejemplo, en muchos casos de radicalismo de derecha. A menudo, a través de su extremismo honran al padre rechazado o despreciado por la madre y la cultura política dominante. Pero también lo vemos en los que combaten a los radicales de derecha. Lo hacen con la misma agresividad y aplicando los mismos medios. Pero todos con la conciencia tranquila o buena conciencia. (Hellinger, 2006b, 23).

En el caso de los **Conflictos intrageneracionales** o entre miembros o grupos de la misma generación cronológica, iguales en rango generacional cronológico, reincidentemente suele haber una división generacional por identificaciones con exclusiones. Veamos uno de los que más afectan a las escuelas del siglo XXI, los conflictos intrageneracionales entre culturas en los países receptores de migraciones, entre los que se encuentran las escuelas españolas. Las dinámicas “conflicto-culturales” tienen una dimensión, una compensación de identificación con la cultura excluida, incluso hijos o nietos de emigrados ya nacidos en el país de acogida. Los conflictos de islamóforos en los países europeos a raíz del 11S se han agudizado en casi todas las llamadas sociedades occidentales:

La palabra “islamofobia” designa una realidad: hablar mal del Islam no solo es lícito, sino que está bien visto. En Occidente creemos que estamos en nuestro derecho, porque “nosotros” defendemos la libertad, aunque sea de forma irreverente [...] Para los europeos la religión es evidente que es un asunto privado que no debe interferir en la organización de la vida social [...], lo contrario sucede en los países musulmanes [...] Los creyentes musulmanes viven en un mundo mental estructurado de forma diferente del de los creyentes cristianos,

y sienten que hoy en día ese mundo es frágil y está amenazado. [...] Para los musulmanes, que suelen proceder de familias campesinas tradicionales, no siempre es sencillo adaptarse de hoy para mañana y sus sentimientos de marginalidad les llevan a refugiarse en su identidad tradicional. En la siguiente generación la situación, en lugar de atenuarse, se agrava, porque los que nacen en Occidente ya no pueden recurrir a esa identidad. (Todorov, 2008:218).

Ambas dimensiones, la *Intrageneracional* y la *Intergeneracional*, en la paz social-política se manifiestan las siguientes características: ***El deseo de aniquilar, la justicia legal, lo nuevo como amenaza y la paz de la buena conciencia***; que seguidamente pasamos a exponer.

- ***El deseo de aniquilar***

Surge en situaciones límite cuando se trata de la supervivencia de los grupos. Cuando la vida se siente en peligro surge la respuesta de huida o de ataque para evitar ser atacados.

Existen conflictos donde actúa el deseo de aniquilación del otro, en ellos se llega hasta el extremo, se trata de vida o muerte, de sobrevivir o perecer. Estos serían los grandes conflictos [...] Hay quienes opinan que este tipo de conflictos tienen poco que ver con ellos, que ocurren lejos, en otro lugar. Pero si estamos en contacto con nuestros sentimientos más profundos, reconocemos rápidamente que al otro le vaya mal. Esto ocurre con ciertos delincuentes, por ejemplo o con alguien que nos ha hecho daño. En estos casos, con frecuencia les deseamos lo peor desde nuestro corazón. De este modo, en nuestra alma se manifiesta el mismo movimiento que, en otro contexto, lleva a la guerra o a controversias que enfrentan a los otros para hacerles daño, o para arruinarlos. (Hellinger 2006a: 14).

Este deseo tiene como sustrato la supervivencia y la salvaguardia de la vida y el miedo a ser aniquilado., Es decir los grandes conflictos tienen, por un lado, una conducta para asegurar el mantenimiento de



la vida y, por el otro lado, amenazan esta. Consciente de este peligro los grupos humanos han procurado no tenerse que enfrentar a este riesgo y han tendido a buscar soluciones pacíficas.

Estableciendo acuerdos y definiendo fronteras; han formado grupos pequeños que se rigen por leyes y comparten la conducción. De este modo, un orden legal mantiene a los conflictos mortales dentro de ciertos límites [...] Por consiguiente, el orden legal pone límites al deseo individual de aniquilar y, cuando este se desborda, la persona y el grupo que han protegido por el orden legal. Si estos límites no son respetados, como ocurre en la guerra o cuando colapsa el orden legal -en caso de revolución por ejemplo-, entonces el deseo primario de aniquilar estalla, y sus consecuencias son desastrosas [...] Los grupos en los que el orden legal protege al individuo de los efectos del deseo de aniquilar -propio y ajeno-, hay veces en que el deseo de aniquilar queda desplazado por otros niveles. Por ejemplo, se desplaza al campo de la política y también de muchas disputas científicas e ideológicas” Son los niveles políticos y sociales que pudiendo generar conflictos meso y macro conflictos. (o.c. b:19).

- ***La justicia legal***

Para protegerse de este deseo destructor que tenemos la capacidad de infligir a otros y recibir de otros, entre individuos y grupos, surge el deseo de regular y compensar entre lo que se da y lo que se recibe -tercer orden del amor-, es decir, la compensación por las afrentas que suponen las pérdidas, o lo que socialmente conocemos como la necesidad de justicia. Grupos e individuos se tranquilizan cuando es lograda una compensación. “Por ello la justicia para nosotros es un bien muy preciado” (Ibíd.). La función de la justicia es la compensación de las pérdidas por vías pacíficas.

Cuando el individuo o el grupo siente que la pérdida es excesiva y quiere infligir (*tomarse las justicia por su mano*) la misma pérdida o, con frecuencia, mayor pérdida, incluso aniquiladora para no permitir la también, muy posible, respuesta destructora del otro, surge la

venganza y el deseo aniquilador. “Queremos que [el otro] sufra más de lo que hemos sufrido nosotros por su causa. Entonces la otra parte busca también venganza y el conflicto nunca acaba.” (o.c.:20).

Esta lógica de las conciencias tranquilas o buenas da siempre licitud y convencimiento a los dos bandos que se agreden para aniquilar y utilizar de forma transitiva los mismos medios. “Por ello resulta inútil tratar de encontrar soluciones para los grandes conflictos a nivel de la justicia y de la conciencia buena o tranquila.” (o.c.:21).

El sustrato motor de estas espirales de venganza es la emoción del miedo que instintivamente tiene una función de preservación (ver capítulo I, pedagogía de la sombra, una de la arrogancia). El miedo al potencial aniquilador del otro, del foráneo, “El miedo a los bárbaros” Todorov (2008) acompañado y mantenido por los sentimientos de dolor e indignación ante la “injusta” pérdida.

Llegado este nivel de análisis es cuando se hace concreta y más evidente la necesidad de la inclusión de la alfabetización emocional en todos los espectros educativos y su fomento junto al resto de las múltiples inteligencias que ponderamos en esta tesis.

Tanto el deseo de aniquilación (sustentado primariamente por el miedo) como el de venganza son traducidos en el intrasistema del individuo como en los meso y macrosistemas sociales y en sus interacciones, que continuamente se retroalimentan, como el deseo de compensación o de justicia. Es decir, de tener la razón o estar en posesión de la verdad (ver Capítulo I pedagogía de la sombra, una maniquea), dado que la emanación de la verdad y justicia es la razón. Una verdad y una justicia que descansa en los valores morales garantes de un maniqueísmo cultural.

Siempre que alguien se considera mejor en comparación con los otros [...] está justificado todo lo que les cause, actúa bajo la influencia de su conciencia, con una conciencia tranquila [...]

Mediante el deseo de aniquilar, la conciencia del grupo se asegura la supervivencia cuando entra en conflicto con otros grupos. Muchas personas opinan que esta conciencia es algo sagrado y santifican los ataques -e incluso la aniquilación- en contra de personas y creencias o actitudes diferentes a las de ellos. (o.c.:20).

Surgen así las guerras santas o ideológicas, también las revueltas o revoluciones idealistas, cuya victoria sobre el adversario o enemigo dependerá de la unidad y la fuerza del grupo y aquellos que opinan o actúan diferente son percibidos como amenaza para la unidad del grupo y enemigos de la buena causa o buena conciencia, sirven también aquí los ejemplos de Sadat, Roque Dalton, Yoyes y del propio Ghandi.

- ***Lo nuevo como amenaza***

Así cuando una cultura, país o pueblo se siente amenazado en sus relaciones con otros pone todos sus mecanismos al servicio de la unidad y aglutinación para hacer frente al común peligro. Aquí cobran fuerza los valores morales, bien sean religiosos y/o políticos que se ordenan y se hacen tradición. Y todo lo que contravenga al orden convenido se percibe como amenaza, que es respondida con el deseo de aniquilar o con la justicia legal. Así lo nuevo, las distintas interpretaciones o comprensiones, podemos ver a lo largo de la historia de las culturas y civilizaciones que ha sido perseguido: los herejes, sacrílegos, disidentes, infieles, revisionistas, etc. De suerte que lo nuevo suele percibirse como amenaza.

En el caso de que los grupos novedosos o disidentes sean lo suficientemente fuertes y numerosos para poder sobrevivir y no ser aniquilados por los grupos de tradición, pueden tener la vida asegurada o llegar a enfrentamientos intestinos o civiles con los segundos. Ambos asistidos de razón y buena conciencia.

- ***La paz de la buena conciencia***

Cuando se firma la paz tras el sometimiento o aniquilación del contrario o enemigo, el grupo vencedor se arroga la consecución de la paz (pax romana o paz negativa) y se encomienda el mantenimiento y conservación de la misma bajo los principios morales de los vencedores, como si esto pudiera ser posible. La historia nos muestra que generaciones posteriores, los hijos o nietos de los excluidos comenzaran a plantear *Conflictos intergeneracionales* hasta que les sea restablecido su derecho a la pertenencia y les sea restablecido su lugar. Esta suerte de dinámicas aparece tras una Guerra civil o tras una dictadura, como se está manifestando con los países de la primavera árabe del 2011. O cuando suceden ambas cosas, guerra civil y dictadura, como fue el caso de la Guerra Civil española del 36. Si no se da el espacio para el nuevo conflicto y sus manifestaciones dándole un lugar, es decir incluyéndolo como parte del proceso, este volverá a brotar de nuevo en forma de confrontación armada.

¿Cómo se comportan quienes desean la paz duradera sobre la tierra? A menudo son agresivos y se interponen en el camino hacia la verdadera paz. A menudo buscan eliminar los conflictos provocando un nuevo conflicto. (o.c.:194).

Todorov alude a la idea de *Buena Conciencia* preservadora de paz eterna con el concepto de *juicios absolutos* (2008:32):

Aquel que cree en los juicios absolutos, es decir, transculturales, corre el peligro de considerar valores universales a aquellos a los que está acostumbrado, de asumir un etnocentrismo ingenuo y un dogmatismo ciego, convencido de poseer para siempre lo verdadero y lo justo. Corre también el peligro de convertirse en muy peligroso el día en que decide que todo el mundo debe disfrutar de las ventajas propias de su sociedad y que para educar a los habitantes de otros países tiene el derecho a invadirlos. Éste es el razonamiento que adoptaron los ideólogos de la

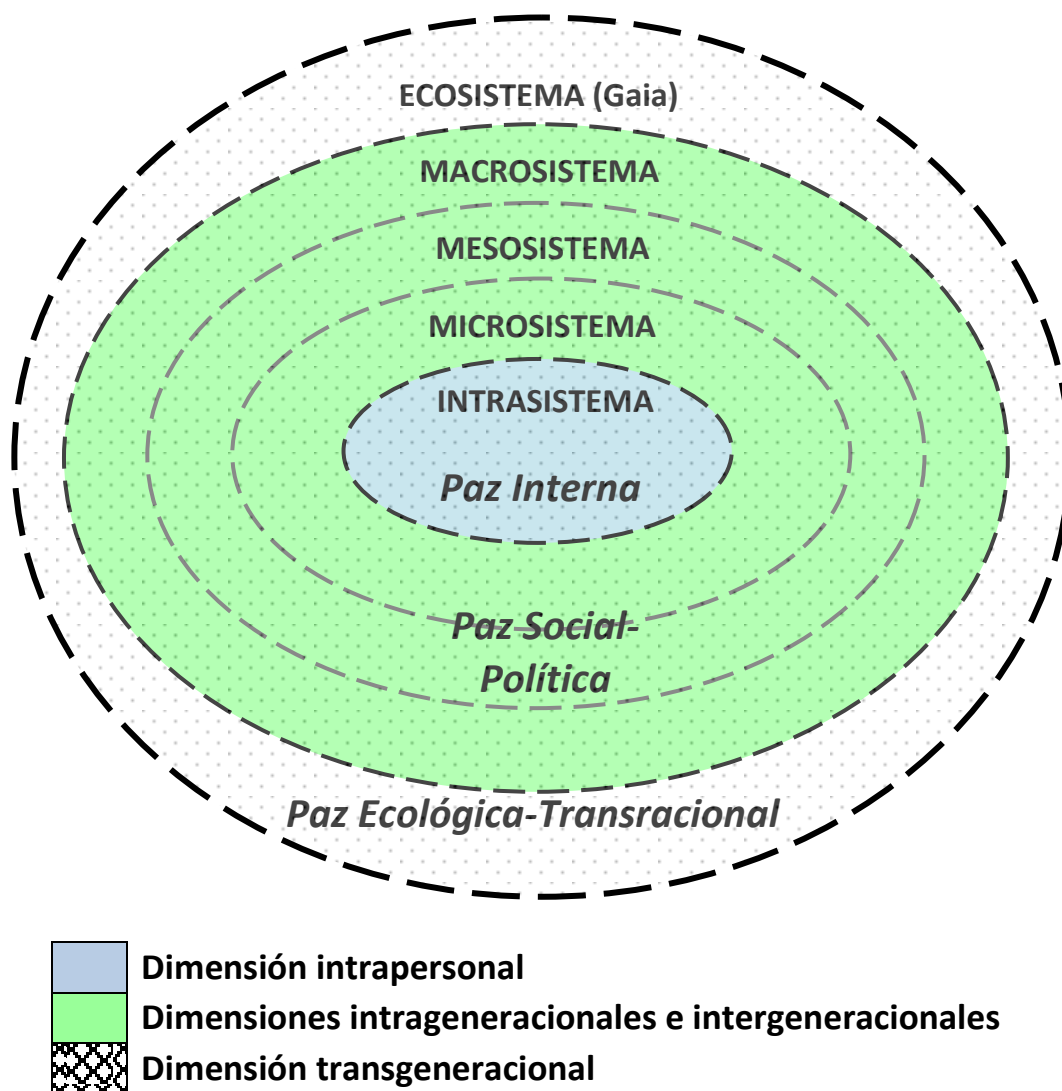
colonización en el pasado, pero también muy a menudo los apóstoles de la injerencia democrática o humanitaria en nuestros días. El universalismo de los valores amenaza entonces la idea de que las poblaciones humanas son iguales entre sí, y por lo tanto la universalidad de la especie.

#### **D)- La paz (paces) ecológica(s)-transracional(es) y dimensión transgeneracional**

Como hemos expresado la paz ecológica-transracional incluye las otras dos, la paz interna y la paz político-social y la dimensión transgeneracional impregna fenomenológicamente las dimensiones intra e intergeneracional (ver cuadro-diagrama nº 8). Luego todas las funciones y categorías de la *Teoría ética de la conciencia Hellingeria* incluyen esta paz o familia de paces y viceversa aportan una nueva mirada sistémica a las concepciones que el siglo XXI tiene sobre la paz y su educación.

Esta familia de paces integran la mirada de la ecología profunda y la dimensión de la inteligencia espiritual que trasciende el Yo y la razón como principalísimo instrumento de ser y estar en el planeta.

**Diagrama nº 8. Resumen de interrelaciones:**  
**Niveles sistémicos - Categorías de paces - Dimensiones**  
**generacionales. (Elaboración propia)**



En el diagrama nº 8 se pone en interrelación las dimensiones generacionales de Bert Hellinger y Angélica Olvera (2010) con los niveles sistémicos y las familias de paces. El sistema formado por todo en el basamento transversal que opera y sustenta al ser humano como ser multidimensional y desiderativo de alcanzar la paz.

Esta paz o paces son la urdimbre de la evolución humana y el sentimiento, y la acción del amor, la base que las sustenta. Ambas, la paz y el amor, están al servicio y cuidado de la vida y trascienden la buena y mala conciencia, los sentimientos de culpa o inocencia, para llegar a un estado de conexión con el alma y el espíritu que dan un sentido mayor transversal a las acciones. Un estado donde los contrarios se mueven hacia la unión en lo: intrasistémico, mesosistémico, macrosistémico y en lo ecosistémico.

En el nivel de los movimientos del alma actúa otra conciencia [...] la que nos lleva más allá de los límites de nuestro grupo, nos sintoniza con algo mayor y nos une a un nivel más elevado, aquello que antes estaba en posiciones opuestas. Esto ocurrirá cuando hayamos transitado una parte del camino que nos llevará más allá de nuestra conciencia habitual la conciencia tranquila y su opuesta, la mala conciencia. Pero estar en la otra conciencia significa dejar atrás las imágenes de oposición. También en este lugar existen los conflictos -necesariamente son parte del crecimiento y el desarrollo-, pero aquí no están presentes las imágenes de enemistad y el deseo de aniquilar al otro. [...] si recocemos y aceptamos esto, si reconocemos que a causa de nuestra conciencia, no somos libres, podemos acercarnos sin soberbia. Respetando los límites establecidos, podemos mirar más allá de nuestra habitual tranquilidad de conciencia; podemos ir más allá y encontrarnos en algo mayor, allí empieza la gran paz. Otro amor prepara el camino hacia esta paz, es un amor que nos lleva más allá de los límites de la tranquilidad de conciencia [...] el amor que está más allá del bien y del mal, el amor que está más allá de los grandes conflictos. (o.c.:32-33).

Esta *Otra conciencia* o *Consciencia Consciente* es la que nos llevaría a la “Gran Paz, que nos une con todos y todo, es fruto de la sabiduría [...] Sabiduría es vibrar con la conciencia del todo, con la

conciencia de la tierra y del mundo” (o.c.:223). Fernández Herrería y la psicología *Transpersonal* hablan de:

La *Conciencia óptima*, presente como posibilidad en cualquier momento, es un estado en donde se abandona esa contracción defensiva, [...] Si el concepto clave de la psicología humanística podría ser el de autorrealización, el de la «cuarta fuerza» es el de trascendencia. Precisamente esta psicología se llama transpersonal porque muchas de las experiencias que investiga implican una trascendencia de la personalidad, del «yo» estereotipado y conformado por el medio sociocultural para llegar a una integración con el todo ecológico. (Herrería y Carmona, 2009:72-73).

- **La Gran paz y la fenomenología transpersonal**

Ya hemos visto cómo se muestran las iteraciones familiares en los apartados de la *Inteligencia Transgeneracional* y en el de *Las CF*. Nos ocuparemos ahora de explicar cómo interactúan y se manifiestan los vínculos transgeneracionales en La Gran paz. Iniciamos este apartado con *La ética de La Conciencia Hellingeriana*, afirmando que la base ética del pensamiento de Bert Hellinger es la reconciliación, es decir, “paz es permitir la unión de aquello que había estado separado, la unión de los contrarios.” (Hellinger, 2006b:220).

Transgeneracionalmente lo que se opone a la unión, a la reconciliación, es la memoria, la memoria que evoca e itera los hechos de dolor y destrucción desde la perspectiva de la buena conciencia, separando a buenos y malos, agresores y agredidos, víctimas y perpetradores:

El movimiento sanador hacia la paz sería el asentimiento de ambos, asentir a su destino tal y como fue, ya sea como perpetrador ya sea como víctima. Las dos cosas al mismo tiempo. De esa manera, también en nuestro interior reconciliamos el impulso de aniquilar o asesino propio y el sufrimiento que nos lleva a sentirnos víctimas. Las dos cosas al mismo tiempo. (o.c.:219)



Manteniendo vivo el dolor, la destrucción y la exclusión de una parte de la realidad. Ello, en ningún caso, ayuda a la progenie, ni a las generaciones venideras a la reconciliación, sino a las reincidencias vengativas que en los peores casos han llevado a la reapertura de guerras. “Al pasado se le permite ser pasado y ese es el significado de paz.” (o.c.:26). Lo que no significa olvido de lo que fue, sino una rememoración ni maniquea ni excluyente, de la se pueda aprender para no repetir.

Fenomenológicamente la *buena conciencia* se manifiesta en insistencias sistémicas. La historia nos habla por doquier con estos ejemplos. En el siglo XIX español hubo cerca de 200 alzamientos políticos entre sublevaciones militares y golpes de estado contra los gobiernos, solo entre el período de 1814 a 1923 hubo 45 pronunciamientos militares, el golpismo y re golpismo en Latinoamérica en las últimas décadas del siglo XX. Al principio del capítulo expusimos las reincidencias transgeneracionales de las guerras balcánicas a lo largo de los siglos. Todos los pueblos han sufrido a causa de esa memoria de la *buena conciencia* de los ofendidos que ha buscado la venganza y el deseo de aniquilación, porque el grupo se registra moralmente como víctimas directas o legatarias de los excluidos y afrentados.

Hay personas que quieren vengar a sus ancestros, procuran que se haga justicia y quieren expiar una injusticia cometida hacia ellos, como si les faltara algo. Cuando hacemos eso, nos ponemos por encima de los ancestros y de su destino; y perdemos algo de nuestro destino y de nuestra vida, [...] si miramos a nuestros ancestros sólo como aquellos desde quienes la vida ha rebotado hacia nosotros, y si miramos únicamente a esa vida y olvidamos todo lo demás, en el último lugar nos encontramos, nada se interpone [...] Al igual que todas las demás personas, nosotros ocupamos el último lugar que es, al mismo tiempo, el primer lugar. (o.c.:222).

Esta mirada y análisis de la culpa y la inocencia desde la ética Hellingeriana de la Consciencia en la EpP y pacificadora aporta un nuevo enfoque tanto a los estudios de paz como a su práctica educativa. Incluirla en las escuelas a través de herramientas metodológicas de reflexión empática, tales como la simulación de juegos de rol, dramatizaciones, el Teatro de Augusto Boal, conocimiento y práctica de las CF y visualizaciones empáticas, entre otras; nos permitirá como docentes y permitirá a nuestro alumnado traspasar al otro lado de nuestras culpas o malas conciencias; y con nuestras buenas conciencias o inocencia peligrosa donde se encuentran los otros, los dañados por esta, ampliar y fomentar la educación sistémica de todas las dimensiones humanas y muy especialmente con la inteligencia espiritual para llegar a sentir que somos como ellos y formamos parte de la misma familia y destino humanos llegando a educar en esa gran paz o paz ecológica en la que todos estamos relacionados: “La gran paz, la que nos une a todos nosotros, es un fruto de la sabiduría. ¿Qué significa sabiduría aquí? Sabiduría es vibrar con la conciencia del todo, con la conciencia de la tierra y el mundo” (o.c.:223).

### **3.4 - Educación para la paz y pacificadora con el enfoque de Bert Hellinger: un nuevo paradigma**

*Los problemas que tenemos no pueden ser resueltos en el mismo nivel de pensamiento que los ha creado.*

Einstein

Conviniendo con Marilee Goolberg<sup>31</sup> que “un cambio de paradigma ocurre cuando se plantea una pregunta en el paradigma actual que sólo puede

---

<sup>31</sup> Eric E. Vogt, Juanita Brown, and David Isaacs (2009) *El arte de las preguntas poderosas*. Ver Web: [www.theworld.com/traslations/art\\_of\\_powerful\\_questios.pfd](http://www.theworldcafe.com/translations/art_of_powerful_questions.pdf)  
[http://www.theworldcafe.com/translations/art\\_of\\_powerful\\_questions.pdf](http://www.theworldcafe.com/translations/art_of_powerful_questions.pdf)

ser respondida fuera de él". Y llegado este último epígrafe de desarrollo del capítulo estamos en disposición de afirmar que hemos mostrado respuestas exógenas a los problemas actuales de la EpP. Incluyendo para ello realidades no contempladas hasta ahora por los sistemas educativos, tales como la respuesta transgeneracional a los conflictos o la ética de *La Conciencia* hellingeriana o de la buena conciencia, en lo conceptual, y las CF educativas y los Movimientos sistémicos en lo metodológico.

Según nuestro criterio, alineado con el de la UNESCO y la Declaración Universal de los DD HH (ver capítulo I), el ámbito de la EpP es el de la educación misma, dado que este debe ser el fin último de toda educación; y para ello la PSeBH suma nuevos métodos, experiencias y cuerpo teórico.

- **Métodos.** Las CF educativas y los Movimientos sistémicos educativos, como hemos visto, pueden ser y son técnicas de regulación, transformación o resolución de conflictos intra-personales, interpersonales y ecológicos, que pueden ser aplicadas a las tres dimensiones de paces que articulan este estudio: paz interna, paz social-política y paz ecológica-transracional.
- **Experiencias.** Las experiencias documentadas en gestión de los conflictos, en numerosísimos talleres, jornadas y encuentros, durante más de treinta años y en los 5 continentes y aplicadas en los últimos 9 años en educación, han ampliado y diversificado la didáctica al incluir en el sistema educativo el subsistema escuela-familia, ello supone una nueva ontología pedagógica.
- **Cuerpo teórico.** Los 70 libros traducidos a 28 idiomas y un sin número de documentales audiovisuales recogen su filosofía educativa y terapéutica sobre la paz.

Para concluir, este capítulo III quiere abogar por la inclusión de este nuevo paradigma pedagógico sistémico, fenomenológico y transgeneracional que, en un movimiento uniformemente acelerado, aspira a ganarse un lugar en la currícula de los estudios educativos del siglo XXI como incipiente disciplina. No sólo por sus fundamentaciones filosóficas, éticas y metodológicas, sino por todo un nuevo enfoque didáctico, que además de incorporar novedosas herramientas como las *Constelaciones familiares educativas* y los *Movimientos sistémicos educativos*, redimensiona los ya existentes con nuevas traducciones y versiones a la práctica pedagógica.

El siguiente paso a dar, es decir, la conformación como disciplina pedagógica y fenomenológica con un objeto de estudio propio [...] tiene como objeto el estudio de la relaciones intrasistémicas, intersistémicas y transistémicas que existen entre la familia y la escuela y que tienen un impacto en el proceso educativo de los seres humanos, a través de un método fenomenológico, sistémico y transgeneracional. (Olvera, 2011b:71-73).

Se trata de buscar un sentido sistémico más amplio donde la inclusión es origen y finalidad metodológica de todas las realidades culturales, modelos de familias y conflictos para ser reconocidos y honrados. “Reconocer lo que es” (Hellinger, 2000) en todas sus expresiones sistémicas, a fin de dotar a las diferencias que nos separan y enfrentan de un sentido existencial donde finalmente todas las formas culturales y conflictuales convergen en una Gran paz o paz ecológica.

En el ámbito concreto de la EpP y pacificadora el enfoque hellingeriano de lo que deba ser la educación hace realidad el débito, planteado al inicio del Capítulo I, de que el concepto *Educación* tenía para con el complemento del nombre *para la paz* una redundancia, dado que toda educación, de suyo, debiera ser para la paz. Pues bien, al ser en la teoría y en la práctica la PSeBH una pedagogía de la reconciliación y de la inclusión,

como hemos reiterado, hace de esta una antonomasia educativa *para la paz y la pacificación*.

Para concluir diremos que la PSeBH o Pedagogía CUDEC está siendo reconocida con un creciente interés y diseminación desde 2004 y continúa en proceso ascendente, con la consumación de más de 30 promociones en Europa y América, de maestrías para docentes, abaladas por la universidad mexicana CUDEC. Mencionamos además sólo algunos datos a modo de indicadores probatorios que, a nuestro modo de ver, están nutriendo con nueva savia pedagógica el cometido pacificador de la educación:

- La creación de la *Editorial CUDED de Pedagogía Sistémica*, dedicada sólo a esta novedosa temática, con una media de ocho títulos en sus dos primeros años.
- Cuatro cursos de verano de intervención socio familiar sistémica con el enfoque de las CF y de la pedagogía sistémica promovidos por la Escuela de trabajo social de la Universidad Complutense.
- Surgimiento de otros movimientos educativos enraizados también en el PSeBH: Pedagogía sistémica fenomenológica (Amparo Pastor).
- La IV edición en proyecto del libro de Mercé Traveset Vilagínés (2010): *Pedagogía sistémica, fundamentos y práctica*.
- Dos congresos internacionales de PSeBH: México (2004) y Sevilla (2006)
- Dos Jornadas de verano: León (2008) y Barcelona (2010).
- La presencia de formaciones para educadores en: Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Venezuela, República Dominicana e Italia.
- El primer posgrado universitario para el curso (2012-2013) de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Institut de ciències de l'Educació: *Educación sistémica multidimensional*.

## **Estructura del Capítulo IV**

### **4. Descripción y análisis y de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural y de atención a la diversidad *Un mundo teñido de paz***

#### **4.1- Breve acercamiento a la plástica infantil como instrumento para la educación de las emociones y para la cooperación educativa internacional**

#### **4.2- Análisis de la experiencia *Un mundo teñido de paz***

##### **4.2.1- Etapas**

##### **4.2.2- Descripción y características de *Un mundo teñido de paz* (MTP)**

###### **4.2.2.1- Descripción**

###### **4.2.2.2- Creación e inicio**

###### **4.2.2.3- Beneficiarios**

##### **4.2.3- Desarrollo y análisis de las etapas**

###### **4.2.3.0- Génesis y antecedentes**

###### **4.2.3.1- Etapa Inicial: Marruecos-México (2000-2001)**

- **A)- Contexto y escenario en el que surgió la experiencia**
- **B)- Diseño de la experiencia**
- **C)- Desarrollo**
- **D)- Actividades**

**4.2.3.2- Etapa de Conformación en Casa de América: países iberoamericanos. Paso de proyecto a programa (2001-2003)**

- A)- Datos generales
- B)- Descripción de la experiencia
- C)- Actuaciones
- D)- Contexto y escenarios
- E)- Rediseño de la experiencia
- F)- Resultados
- G)- Cierre de etapa de ejecución del programa *Un mundo teñido de paz*

**4.2.3.3- Recapitulación: Colombia, México y Marruecos**

**4.2.3.4- Etapa de latencia**

**4.2.3.5- Segunda extensión por nuevos países**



## Capítulo IV:

### **4. Descripción y análisis de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural, y de atención a la diversidad: *Un mundo teñido de paz***

*Si el mundo fuera obvio, el arte no existiría.*  
Albert Camus

*Pintar como los pintores del renacimiento,  
me llevó unos años, pintar como los niños  
me llevó toda la vida.*

Picasso

#### **4.1- Breve acercamiento a la plástica infantil como instrumento para la educación de las emociones y para la cooperación educativa internacional**

Cooperar internacionalmente a través de la plástica, es un recurso eficaz dado que, en este caso, el dibujo y la pintura, como vehículos de comunicación entre culturas y naciones, son lenguajes universales que no necesitan de traducción, como sí sería imprescindible en cualquiera que tuviera como medio de comunicación la lengua hablada o escrita, que precisaría de una labor adicional de interpretación, complicando y dilatando temporalmente las acciones.

Por ello no ha sido el primero ni será el último proyecto que utiliza la plástica como vehículo de comunicación y entendimiento entre los pueblos.



El dibujo y la pintura como herramientas de comunicación, como primer paso a la cooperación, permiten además que el niño o la niña, aunque esté en el proceso de pre-escritura y pre-lectura, pueda expresarse y ser entendido por niñas y niños de otras culturas, como se desprende de los resultados del proyecto *Un mundo teñido de paz* que analizaremos en el presente capítulo. Incluso los adultos que no hayan accedido a las técnicas instrumentales básicas pueden entender y hacerse entender por otras personas a través de su expresión plástica como lenguaje universal que es.

También la plástica pictórica es una herramienta de comunicación emocional donde el niño y la niña tienen toda la potencialidad del papel expedito y la libertad de materiales, técnicas y colores, para liberar su universo emocional. Así es cómo, en nuestro caso, sentían la paz dentro de ellos mismos y su contexto cultural, que incuestionablemente les está educando -“yo soy yo y mis circunstancias”, decía Ortega-. Porque el objetivo de este proyecto no es valorar qué saben los niños de la paz, sino cómo la sienten y por eso son las propias autoras y autores quienes, después de terminar su pintura en su lengua madre -lengua con la que tenemos la primera relación emocional con el mundo-, nos traducían a los educadoras y educadores qué quisieron expresar con su pintura:



### Rarildo de Jesus Nunes

Edad: 12 anos

Escola de 1º grau

"Assentamento União – Movimento Sem-Terra (MST-ES)" (Brasil)

Fecha de elaboración: Noviembre 2002

¿Por qué has pintado así la paz?

*"A MESA FARTA SIGNIFICA PAZ. COM FOME NINGUÉM TEM PAZ..."*

*"UNA MESA LLENA SIGNIFICA PAZ. CON HAMBRE NADIE TIENE PAZ..."*



### Graciela Tapia Aruquipa

Edad: 13 años

Curso: Quinto

Lugar: Parca – La Paz (Bolivia)

Fecha de elaboración: 6/11/2002

¿Por qué has pintado así la paz?

*"NAYAXA WALI KUISITAWA  
UWIJANAKA QULLURU ANKTA TARWA  
QAPUSA ISIXATAKI. WALI KUSISTA  
UWIJAKA AWATISANXA."*

*"YO FELIZ LLEVO MIS OVEJAS AL  
CERRO HILANDO LANA PARA MI ROPA  
SIEMPRE ESTOY MUY CONTENTA  
CUIDANDO MIS OVEJAS."*



**Jennifer Hernández**

---

Edad: 15 años

Lugar: Guatemala

Instituto Neurológico

Necesidades Educativas Especiales  
(Síndrome de Down)

Fecha de elaboración: Septiembre del 2002

¿Por qué has pintado así la paz?  
"EL CORAZÓN DE MI FAMILIA "

La pintura y el dibujo infantil, muy frecuentemente, han sido utilizados y son utilizados como instrumento de investigación pedagógico y psicopedagógico para acceder al universo sensitivo y cultural infantil (Machón, 2010, Wallon, 2008; Bedard, 2006; Biblioteca Nacional, 2006; Sainz, 2005; Fideicomiso para la salud de los niños indígenas de México, 1994; Memjakips, 1977; Corman, 1967; Butz, 1959; Eng, 1931; Luquet, 1927 ) que es, a la sazón y como seguidamente veremos, uno de los cometidos de este proyecto.

## **4.2- Análisis de la experiencia *Un mundo teñido de paz***

El cometido del actual capítulo es mostrar y analizar las bases contextuales y educativas en el marco de la cooperación internacional que dieron origen al Programa de EpP y pacificadora, *Un mundo teñido de paz*, en adelante MTP, como base de la experiencia educativa para la paz que guía, nutre y orienta la investigación de esta tesis. Exponer su desarrollo y difusión de acuerdo a los fundamentos institucionales y pedagógicos que guiaron, en su momento, la toma de decisiones, a través de un distanciamiento socio-crítico de la experiencia que nos permita la reflexión interactiva y continua con cada una de las etapas procesales.

### **4.2.1- Etapas**

Para su estudio se ha estructurado en 6 etapas, de las cuales a esta tesis sólo le corresponde analizar y estudiar las dos primeras, mientras que las cuatro siguientes se referirán sólo a modo de marco contextual y continuación de las anteriores:

- 0- Génesis y antecedentes.
- 1- Etapa Inicial, Marruecos – México 2000-2001.
- 2- Etapa de Conformación en Casa de América: paso de proyecto a programa (2001- 2003).
- 3- Recapitulación: Colombia, México y Marruecos.

4- Latencia.

5- Segunda extensión por nuevos países.

Analizaremos las dos primeras de acuerdo a su estructura, proceso y resultados, que dará a conocer la complejidad de las situaciones vividas, la evolución, los involucrados y sus relaciones, los apoyos, financiación, la difusión, la repercusión, las dudas, las reflexiones e interacciones entorno al macrosistema que se conformó alrededor al proyecto de cooperación internacional educativa y que llegó a ser y es MTP.

Antes de pasar a su proceso es necesario hacer un acercamiento conceptual a lo que es MTP.

#### **4.2.2-Descripción y características de *Un mundo teñido de paz* (MTP)**

Los contenidos conceptuales y descriptivos, que seguidamente se reseñan, se conformaron como señas de identidad del programa después de tres reestructuraciones del mismo, convirtiéndose así el desarrollo de la experiencia pedagógica en un proceso de Investigación-acción que el capítulo V, *Metodología seguida*, explica convenientemente.

A continuación referimos la información que define y caracteriza MTP como proyecto y programa. Lo haremos a través tres puntos:

- **4.2.2.1- Descripción**, a través de la información original, tal como se detalló en los documentos didácticos y de difusión, y que se recoge su actual página Web.

- **4.2.2.2- Creación e inicio**, para contextualizar el tiempo y escenarios que originaron el proyecto.
- **4.2.2.3- Beneficiarios**, la población educativa a quien estaba dirigido, incluidas las comunidades de entorno que se beneficiaron también.
- **4.2.2.1- Descripción**

***Introducción:***

*La exposición de plástica infantil, MTP, es la primera fase de un proyecto pedagógico itinerante, intercultural e internacional llamado Niños por el mundo. Este pretende abordar en sucesivas ediciones diferentes temáticas relacionadas con la tolerancia y el respeto, la cooperación, la solidaridad y todo el ámbito de la educación en valores; desarrollando y fomentando la expresión artística de los niños y las niñas a través de diferentes áreas de creación como la pintura, la música, la literatura, la fotografía, etc.*

***Definición:***

*El MTP es un proyecto inclusivo de plástica infantil, intercultural, coeducativo, de atención a la diversidad, de educación emocional y de cooperación internacional para promover los valores de paz en el mundo.*

*La temática que se aborda es “La Paz” desde la concepción emocional infantil. Se sumó a los objetivos de Naciones Unidas del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001–2010) y mantiene esta misma vocación en su hacer de cooperación educativa actual. Su medio de expresión son el dibujo y la pintura infantil como vehículos de comunicación y cooperación internacional entre las escuelas, el profesorado y los niños y niñas de diferentes países y continentes.*

*El MTP corresponde a la primera edición o primer proyecto de un proyecto mayor: Niños por el Mundo.*

**Objetivos:**

- 1- Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de los cinco continentes.
- 2- Crear lazos de cooperación entre los niñ@s<sup>32</sup> y profesorado del propio país y entre los niñ@s y profesorado de los cinco continentes.
- 3- Estudiar y valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.

**Metodología:**

Niños y niñas participan elaborando sus pinturas en la que plasman su visión emocional de “la paz”. Esta exposición pretende viajar por los cinco continentes y está diseñada de forma sumativa, es decir, cada país expone sus obras más las seis obras seleccionadas por cada uno de los países que le habían precedido, ello implica que la exposición se va incrementando, por lo que son ya 72 las obras pertenecientes a 12 países que componen la exposición.

Se inicia en el aula con la motivación del profesor o la profesora para que cada alumno/a pinte libremente la paz. Cada dibujo se acompaña de una breve leyenda anexa, donde el niño o la niña expresa con sus palabras y en su lengua madre por qué ha pintado así la paz. Siendo el autor/a quien explicará a los adultos su obra, no es el adulto quien la interpreta. Tratando siempre de cubrir la diversidad de cada país, ya sea a través de su zona rural, urbana, grupos indígenas o niños con capacidades diversas y NN EE (necesidades educativas especiales).

El proyecto está dentro de lo que la pedagogía del último tercio del siglo XX ha definido como “educación para la paz” y desde el enfoque de la educación emocional, con un exquisito respeto a la libre expresión de lo que l@s niñ@s sientan o les evoque la palabra paz:

---

<sup>32</sup> En los programas educativos de Aula Iberoamericana, área de educación de la Casa de América se utilizaba la @ como signo coeducativo para incluir el género masculino y femenino.

*Una vez que hayáis terminado de pintar cómo sentís la paz; en este otro papel escribidme, por favor, por qué habéis expresado así la paz. De esta manera los adultos podremos entender vuestras pinturas y también podréis enseñarnos cuál es la paz que desde el mundo de los mayores os estamos transmitiendo.*

*Este es el diálogo y la reflexión que queremos que los maestros o maestras se hagan en el momento de plantear a sus alumnos la posibilidad de formar parte del programa de plástica infantil Un mundo teñido de paz.*

*Y una niña de 6 años escribió:*

*“La paz es muy bonita y me gusta verla todos los días en los árboles, en la comida”*

*Esta idea de que sean l@s niñ@s quienes expliquen e interpreten sus pinturas a través de sus escritos a los adultos y profesores es inusual e innovadora con respecto a otras iniciativas de parecida temática, por esta razón el estudio y los resultados que podamos obtener de las mismas podrán estar más cercanos al mundo real de la infancia.*

### **Desarrollo, fases y evaluación:**

*El programa viaja por los cinco continentes y se desarrolla en dos fases:*

*Fase itinerante: corresponde a la etapa de producción de la obra plástica en los diferentes países y exposición de la misma.*

*Fase de estudio o de evaluación: correspondería a la fase de recopilación de la obra producida en los cinco continentes. Con ello se elaborará y publicará un libro-catálogo, que será un estudio comparativo de cómo se manifiestan los diferentes conceptos de paz según las culturas, los países, las edades y el género a través de la creación plástica infantil.*

### **Participantes y destinatarios:**

*Los protagonistas son los niños y niñas de entre 6 y 13 años de cada uno de los 11 países en donde se ha desarrollado el programa. Niños y niñas de las zonas rurales y urbanas, de diferentes*



*etnias y con necesidades educativas especiales. Asimismo los más de 575 profesores participantes.*<sup>33</sup>

- **4.2.2.2- Creación e inicio:**

Un Mundo Teñido de Paz es una creación de tres profesoras y un profesor. A continuación aparecen por orden cronológico de intervención en el mismo: el iniciador, Said Bahajin (Marruecos); Gloria María Abarca Obregón (México); Verónica Baltazar Ruiz (México) y Bienvenida Sánchez Alba (España). Así como de la cooperación y trabajo de las coordinadoras de los nueve países participantes que se sumaron al proyecto y que aparecen también en orden cronológico: Patricia Dioses (Perú); María del Pilar Sánchez B. (Paraguay); Martha Elena Valencia Restrepo (Colombia); Alicia Oria Iriarte (EE UU); Tania Ávila Palma (Guatemala), Cruz María Dotel Tejada (República Dominicana); Marea Montserrat Euzebio Ballester (Brasil), Cristina Isabel Valderrama Pereira (Bolivia). Y en su etapa quinta o de *Segunda extensión por nuevos países* de crecimiento internacional se sumaría Inmaculada Puig i Vicent y llegaría hasta Burkina faso.

El proyecto se inicio en Tánger, Marruecos, en Junio del 2001, viajó posteriormente a México. Llegó en enero del 2002 a España, donde la coordinación general del proyecto *Un mundo teñido de paz* correspondió al Aula Iberoamericana de Casa de América, en la persona de Bienvenida Sánchez Alba, hasta mayo del 2003 que organizaría la participación y paso por los 9 países mencionados.

- **4.2.2.3- Beneficiarios:**

Niños y niñas de todo el mundo, docentes, familias, comunidades y países que pudieron apreciar, valorar y disfrutar de las exposiciones, así

---

<sup>33</sup> Un mundo teñido de pz. (2010). Ver pág. Web: [http://www.unmundotenidodepaz.org/?page\\_id=621](http://www.unmundotenidodepaz.org/?page_id=621)

se involucró a las embajadas y representantes diplomáticos y medios de comunicación de cada país.

#### **4.2.3-Desarrollo y análisis de las etapas**

El programa hasta iniciado el año 2012 ha pasado por cinco etapas que inmediatamente y una a una se narrarán y analizarán en este apartado.

##### **4.2.3.0- Génesis y antecedentes**

Desde el año 1995 el área educativa de Casa de América de Madrid, Aula Iberoamericana, venía desarrollando un programa de cooperación educativa con el entonces Ministerio de Educación y Cultura consistente en la impartición de una serie de talleres relacionados con la *Educación para la paz* y la *Educación para el Desarrollo* al profesorado de la comunidad Iberoamericana, que venían becados durante dos meses a España por la Secretaría de Cooperación Internacional de este mismo Ministerio para conocer el sistema educativo español como fruto de los acuerdos de cooperación e intercambio entre el Ministerio español y de los diversos países Iberoamericanos, consecuencia de las políticas de cooperación consensuadas en la Segunda Cumbre de jefes de Estado Iberoamericanos dedicada a la educación y que tuvo lugar en Madrid en julio de 1992.

El Aula Iberoamericana impartía dos series de talleres: unos, en torno a enero y febrero, dedicados al profesorado de primaria; y, en primavera, al profesorado de secundaria.

Durante el curso 1996-1997 dicha secretaría amplió las becas de participación a países del Magreb y África subsahariana y por primera vez participaron profesores y profesoras de Marruecos y Guinea Ecuatorial. Posteriormente estas becas se ampliarían a los cinco continentes.

Como fruto de la amistad nacida de la convivencia de más de dos meses, algunos profesores de afinidad educativa interesados en darle continuidad a las experiencias y a las actividades mostradas en aquellos talleres de *EpP y para el Desarrollo del Aula Iberoamericana*, se plantearon la idea de un proyecto de cooperación internacional que les vinculara y creara lazos de entendimiento intercultural entre la infancia, así nació *Niños por el mundo* en el que niñas y niños de los cinco continentes se reunieran para “la creación de una Cultura de Paz”, utilizando como vehículo de comunicación el arte a manera de manifestación y expresión cultural común a todos los pueblos de la tierra y cuya idea y primera semilla se pondría en Marruecos.

La primera edición fue un proyecto en torno a la plástica infantil y se llamó *Un mundo teñido de paz* (MTP). Nació en la escuela rural agrupada *Colegio Agrupado Tasmilt*, en Chaouen, Marruecos.

#### **4.2.3.1- Etapa Inicial: Marruecos–México, 2000-2001**

Corresponde a la gestación y los primeros dibujos de los niños rurales de Tasmilt hasta la llegada a México Distrito Federal, pasando por diversos colegios e instituciones en Tánger, con los procesos pedagógicos que la enriquecieron y los procesos institucionales y de cooperación entre ambos países: Marruecos y México.

## **A)- Contexto y escenarios en el que surgió la experiencia**

Desde su gestación en el 2000 hasta su desarrollo en Marruecos y México, las instituciones que apoyaron fueron: en Marruecos, la Asociación de *Jóvenes Creadores de Tánger*, que se dedicaba a la difusión y creación de proyectos culturales, y las Escuelas Primarias Colegio Agrupado Tasmilt de Chaouen y el Colegio Español “Ramón y Cajal” de Tánger. En México se contó con el apoyo principalmente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros BENM, Institución formadora de docentes de educación Primaria, y las Escuelas Primarias “Centenario del 47” del DF y la escuela “Una Luz en la Montaña” del estado de Oaxaca.

La experiencia se desarrolló en las escuelas participantes como parte de un proyecto que nacía de docentes que se encontraban inmersos en esos colegios, por lo que generó una gran aceptación e implicación en su desarrollo.

➤ **Marruecos.** El lugar de la exposición en Tánger fue en la Sala de Exposiciones de la Delegación del Ministerio de Cultura y Comunicación, del 2 al 9 de junio del 2001, y en el Instituto Cervantes el 10 de mayo del 2004.

**Instituciones Cooperantes:** Embajada de México en Marruecos, Delegación del Ministerio de Cultura y de Comunicación de Tánger, Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat. La difusión estuvo a cargo de la estación de radio Allwan.

**Invitados:** Director del Instituto Cervantes de Rabat, Delegado del Ministerio de Educación de Chaouen, Consejeros culturales de España, Consejero Cultural de México, representantes del Rey de Marruecos y el Embajador de México en Marruecos.

A continuación las palabras de este último son prueba de que el objetivo de cooperación internacional a través de la educación había comenzado a cumplirse. En este sentido, la Embajada de México en Marruecos se siente altamente gratificada por el hecho de que su pequeña contribución haya servido para que niños de países tan lejanos, geográficamente, entraran en contacto a través de sus obras. Saber que la exposición "Un mundo teñido de paz" ha tenido una acogida exitosa en cada lugar en que ha sido presentada, nos llena de gozo. Sería injusto no subrayar el esfuerzo entusiasta desarrollado por los enseñantes que tuvieron esta iniciativa, para que su proyecto tuviera una bella realización. Esta Embajada los felicita calurosamente y los incita a continuar trabajando por la paz y el entendimiento en el mundo, a través de sus mejores representantes: los niños.

(Hugo Villanueva)<sup>34</sup>

➤ **México.** El lugar de la exposición en México Distrito Federal fue en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, del 25 de junio al 2 de julio del 2001, y en el Museo de Arte Moderno, del 7 al 19 de noviembre del 2003.

**Instituciones cooperantes:** Embajada de Marruecos en México, Embajada Española por medio de la Agencia Española de Cooperación Internacional AECI, y con el apoyo de POLYCOM, quien se hizo cargo de las videoconferencias, la difusión estuvo a cargo de: los periódicos *Reforma* y *La Jornada*.

**Invitados:** Hammadi El Morabit, Encargado de Negocios de la Embajada del Reino de Marruecos en México, Benito Álvarez Fernández, Coordinador General de la Agencia Española de Cooperación Internacional de la Embajada de España, representantes de la Secretaría de Educación Pública en México, en la segunda presentación de la exposición se contó con la

---

<sup>34</sup>Abarca, (2006), o.c.: Hugo Villanueva (2-9-2001). Notas tomadas del discurso inaugural en Marruecos.

presencia de Sr. Said Benkirane. Agregado Cultural de la Embajada de Marruecos, representante de UNICEF.

## **B)- Diseño de la experiencia**

Como ya hemos dicho el MTP surge como primer proyecto de uno mayor: *“Niños por el Mundo”*

La fase inicial de “Niños por el Mundo” brota de maestros que pertenecen a religiones, tradiciones, costumbres y continentes diferentes, pero que encontraron en el lenguaje del hacer educativo profesional que les unía una didáctica para la igualdad y la cooperación en el camino hacia la humana aspiración de paz.

El diseño del Proyecto *Niños por el Mundo* se generó vía Internet, en el que los dos primeros autores hicieron la invitación a participar a diferentes docentes, respondiendo a esta llamada la profesora de Oaxaca Verónica Baltazar Ruiz, que aceptó sumarse e ir añadiendo sus ideas y recursos.

La exposición viajera *Niños por el mundo* inicialmente definió los siguientes propósitos:

*\*La difusión de la concepción de un valor universal a través de la visión de los niños como: la paz, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia...*

*\*Trabajar con niños de diferentes países el tema elegido y que entre ellos conozcan diferentes formas de expresión favoreciendo la multiculturalidad.*

*\*Desarrollar y fomentar la expresión de los niños a través de diferentes áreas de creación como: la pintura, la música, el teatro....*

*\*Promover la creación artística en los niños y que se conozcan entre ellos por medio de la pintura.*

*\*Estimular y motivar a los niños al ver su trabajo en una exposición mundial.*

*Un mundo teñido de paz surge en el mes de septiembre del año 2000, definiéndose su primera etapa a través de una expresión de plástica, cuyo valor señero y objetivo general serían el trabajo por la Paz, elaborándose las primeras pinturas a finales del mes de septiembre y principios de octubre de ese año.*

### **C)- Desarrollo**

Se inició en cada uno de los colegios, cursando la invitación a las directoras y directores primero, y de estos al claustro del profesorado. La temática pintar libremente la paz con el uso de materiales también libre, permitiría observar las diferentes maneras de expresión, no solo en la técnica sino en el uso de recursos.

Se enviaron a Marruecos más de 190 pinturas del Estado Oaxaca y del Distrito Federal a las que se sumaron más de 300 de los colegios del país receptor.

### **D)- Actividades**

#### **Primera planificación**

Una vez reunidas todas las pinturas que tenían diversos tamaños y técnicas, la *Asociación de Jóvenes Creadores* de Marruecos, que se sumó a la experiencia a *Niños por el mundo* y cooperó en MTP, se encargó de hacer la selección de las

pinturas junto a un crítico de arte. Quedando 40 pinturas elegidas para su exposición en Marruecos de manera no equitativa, ni representativa por colegios y hubo de llevarse a cabo una nueva selección buscando la equidad y representatividad de cada Colegio.

Se realizó un presupuesto y cronograma de actividades, con una temporalidad de una semana por país, organizándose con apoyo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat, para la elaboración de los carteles de difusión y de las invitaciones que se usarían también en México.

Los colegios participantes fueron finalmente dos de cada país y uno de cada comunidad, siendo estos:

*\*Colegio Español Ramón y Cajal (Tánger, Marruecos)*

*\*Colegio Agrupado Tasmilt (Chaouen, Marruecos)*

*\*Escuela Centenario del 47 (DF, México.)*

*\*Escuela Luz en La Montaña (Latuvi, Estado de Oaxaca, México).*

### ➤ **Marruecos**

El día 2 de junio del 2001 se llevó a cabo la inauguración de dicho evento en la sala de exposiciones de la Delegación del Ministerio de Cultura y Comunicación en Tánger, Marruecos.

Durante la estancia de la exposición en Tánger, el jueves 7 de junio fueron invitados niños representantes de los colegios y el iniciador, profesor Said Bahajin, a Radio Tánger a un programa Allwan, que en español significa *Colores*, para que comentaran el proyecto y la experiencia. El sábado



9 de junio se clausuró la exposición y el día lunes 11 de junio se entregaron las pinturas al señor de la Embajada mexicana, quien se encargó de mandarla al DF, en México.

➤ **México**

En la Ciudad de México ya se contaba con el apoyo de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la cual recibió las pinturas seleccionadas en Marruecos así como las pinturas restantes; realizándose una selección posterior. Así mismo se optó porque las visitas fueran guiadas por los niños para que se estableciera el dialogo real entre culturas a través de la explicación de las obras expuestas.

La inauguración se realizó, en la Ciudad de México, el día lunes 25 de junio del 2001, en la *Sala de Exposiciones José Clemente Orozco* de la *Benemérita Escuela Nacional de Maestros*, asistiendo las siguientes personalidades: Hammadi El Morabit, Encargado de Negocios de la Embajada del Reino de Marruecos en México, Benito Álvarez Fernández, Coordinador General de la Agencia Española de Cooperación Internacional de la Embajada de España, así como representantes de la Secretaría de Educación Pública en México, desde nivel de Primaria hasta Normales, ambas directoras de las escuelas participantes, así como los niños y niñas creadores de las pinturas del Distrito Federal y de Oaxaca.

Los días en los que permaneció la exposición en México fue visitada por 620 estudiantes, pertenecientes a diferentes escuelas Primarias, las actividades se iniciaron a las 9:00 de la mañana, con una duración cada recorrido de una hora y media, y terminaban a las 13:00 horas; las actividades consistieron en:

1. Recepción de los grupos visitantes por parte de los autores (3 del DF. y 2 de Oaxaca) para realizar el recorrido, explicar sus pinturas y coordinar la visita.
2. Información de datos culturales y de reflexión hacia lo que observan.
3. Escuchar frases y dichos en Zapoteco por parte del representante de la Comunidad de Latuvi referentes a la paz.
4. Proyección del video de la comunidad de Oaxaca.
5. Convivencia con sus compañeros y realizar su dibujo sobre la temática de la Paz.

La exposición continuó abierta hasta el día 2 de julio.

#### **4.2.3.2- Etapa de Conformación en Casa de América: países iberoamericanos (2001-2003)**

Incumbe a esta etapa la sistematización del proyecto y su desarrollo pedagógico así como la mayor expansión geográfica y cultural. Si la etapa Marruecos-México es de gestación, dar a luz y primeros pasos, esta será de crecimiento, desarrollo y definición del proyecto pasando a ser un programa de Educación para la paz que se impartirá e irá creciendo a lo largo de 9 países.

##### **A)- Datos Generales**

Al finalizar la exposición en México, en el mes de julio del 2001, el coordinador de Marruecos expuso el proyecto en *Casa de América* en Madrid (ver Anexo 2) a través del *Aula Iberoamericana*, área de educación, que coordinaba la pedagoga Bienvenida Sánchez Alba que decidió hacerse cargo del proyecto, coordinando ella misma la

exposición en España, junto con la coordinación general del mismo y su difusión a otros países de todo el continente americano a pesar de que “no pudo ser dotado de presupuesto”. Entrecomillamos este aparente detalle porque será fundamental en el momento de valorar los resultados y éxito de programa MTP.

Conjuntamente se llegaron a los siguientes acuerdos iniciales:

- 1. Que el Aula Iberoamericana de la Casa de América entrara a formar parte de la coordinación del proyecto Un mundo teñido de paz perteneciente a Niños por el mundo. Iniciado por Gloria María Abarca (México), Verónica Baltazar (México) y Said Bahajin (Marruecos). Todos ellos asistentes a los talleres impartidos por el Aula Iberoamericana en Cooperación con el Ministerio de Educación y Cultura para profesorado internacional. Curso 1998/1999.*
- 2. Incluirlo en El proyecto de Aula de Redes de Aula Iberoamericana en posteriores etapas (2002/2003 ó 2003/2004).*
- 3. Entrar de nuevo en contacto con La UNESCO para que el proyecto pueda ser incluido en los presupuestos del próximo ejercicio de este organismo.*
- 4. Extender el proyecto primero por los diferentes países de América con la intención posterior de difundirlo después al resto de los continentes.*
- 5. Que los niñ@s pintor@s incluyan un pequeño texto pie de cuadro, no más de tres renglones, donde se explique el mensaje de cada pintura desde el ámbito de la educación emocional.*
- 6. Buscar patrocinadores y cooperantes para el proyecto.*
- 7. Crear una página Web para el proyecto y la exposición.*
- 8. Iniciar el curso 2002/2003 con colegios españoles, incluyendo zonas rurales y urbanas.*

9. *Buscar un espacio en la Casa, a ser posible antes de febrero de 2003, para exponer los cuadros.*
10. *Una vez que la exposición haya terminado su fase Americana, se buscarán apoyos para realizar un estudio donde se publiquen las pinturas más significativas con estudios comparativos realizados por especialistas en plástica y en pedagogía, con el objetivo de analizar cómo ven la paz los diferentes niñ@s de las diferentes culturas y países.*
11. *Buscar financiación y cooperaciones para la exposición en España. En los países donde el Aula Iberoamericana no tenga contactos educativos, el proyecto se canalizará a través de la Embajada española del país en cuestión y la AECl (Agencia Española de Cooperación internacional del Ministerio de Asuntos exteriores) y/o las ONGs que tengan proyectos de cooperación educativa en las zonas.*

## **B)- Descripción de la experiencia**

La implicación y desarrollo de un organismo de mandato internacional como Casa de América, supuso algunos cambios de partida y ampliaciones consecutivas como fruto de la experiencia en proceso.

De modo y manera que al proyecto se le fue dando así el perfil estructural pedagógico que continua vigente, así como un decisivo impulso internacional.

### **- Segunda formulación del Proyecto**

Una vez valoradas por parte de la Coordinadora General las experiencias en Marruecos y México, se vio grupalmente la necesidad de completar tanto aspectos de fondo como contenidos, tales como los referentes a la de integración e inclusión y diversidad y pluralismo que, todo proyecto de Educación para la paz debe

manifestar, tales como darle contenidos explícitos a los temas de: coeducación y educación de género, presencia de las étnicas y culturas autóctonas de los países (respetando su lengua madre), presencia de alumnado con necesidades educativas especiales y presencia de las escuelas rurales. Así como darle forma y unificación a la estructura de funcionamiento y logística que serían los aspectos que más evolucionaron y se transformaron con la propia práctica.

El proyecto, que acabó convirtiéndose en programa de educación para la paz, se reformuló dos veces más de acuerdo al desarrollo de la experiencia y los aportes de cada país, llevándose así una evaluación y seguimiento continuos conforme a una metodología de ***Investigación en la Acción***, con el objetivo de ir transformando la realidad socio-educativa del proyecto en aras de aportar contenidos y métodos pacificadores a los diferentes contextos de acción.

Se comenzó por redefinir de forma concisa e integradora la primera ampliación del proyecto con la que se inició esta segunda etapa con la tutoría de Casa de América. En apartados posteriores iremos viendo la evolución del programa hasta llegar a la estructura actual.

Seguidamente mencionamos la segunda formulación del proyecto tal como quedó definida por todo el equipo de trabajo que aparece en todo momento en letra cursiva. (Ver Anexo 7)

### ***Definición***

*La exposición plástica infantil: **Un mundo teñido de paz es un proyecto pedagógico, viajero, intercultural, internacional y de atención a la diversidad.***

Se diversificó el alcance de los objetivos:

## **Objetivos**

- *Observar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, países, zonas de asentamiento, sexo-género y edad, para promover una Educación para la Paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.*
- *Crear lazos de cooperación entre los niñ@s y profesorado del propio país y entre los niñ@s y el profesorado internacionalmente.*
- *Fomentar la Educación para la Paz a través de la expresión plástica y desde la educación emocional*
- 

Se amplió la visión del proyecto y se reordenó en torno a dos fases claramente diferenciadas en actuaciones y objetivos. Se definió la importancia de aprovechar los aprendizajes derivados de la experiencia de cooperación internacional en torno a una evaluación de cada uno de los países, con el fin de instrumentalizar la mejora de los procesos

El proyecto pasó a tener un espacio, cronograma, procedimientos y actividades propias de acuerdo a los medios y posibilidades de cada país, es decir, pasó de proyecto de EpP a ser un programa de EpP.

## **Desarrollo, fases y evaluación:**

*El proyecto se convertirá en un programa con vocación viajera hacia los cinco continentes. Se diversificó inicialmente en dos etapas. La primera que se inició en Marruecos y México y la segunda, sumándose a ellos nueve países americanos y siendo tutelada y dirigida por la Casa de América a través de su área de educación Aula Iberoamericana, cuyo alcance se limita al área de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, en particular y, a América en general: España, Perú, Paraguay, Colombia, EE.UU., República Dominicana, Guatemala, Brasil y Bolivia.*

**-1ª fase o itinerante:** corresponde a la etapa de producción de la obra plástica en los diferentes países, actuaciones y la exposición de la misma.

Cada país, una vez terminada su experiencia, evaluará la misma reseñando los aspectos mejorables y los logros de modo que sirvan de orientación e instrumento a los países sucesores.

**-2ª fase o de compilación y de evaluación:** correspondería a la fase de recopilación de la obra producida en los cinco continentes. Con ello se elaborará un estudio y un libro-catálogo de cómo se manifiestan los diferentes conceptos de paz según las culturas a través de la creación plástica infantil.

Una vez terminada la fase americana se tratará que la exposición cubra el resto de los continentes, a través de diferentes patrocinios a los se les invitará a presentar sus propuestas para que, en forma conjunta y asociados con autores y coordinadores, convengan con aquellas que permitan que la exposición siga cumpliendo sus objetivos.

### **Procedimiento y actividades:**

*El proyecto está dentro de lo que los movimientos pedagógicos para la paz han definido como Educación para la paz.*

*Y sus actividades estarán encaminadas a que el niño y la niña a través de la expresión pictórica plasmen libremente lo que sienten como paz, con una clara vocación del fomento de la educación emocional.*

- La coordinación general residirá en el Aula Iberoamericana de Casa de América de Madrid. Cada país organizador de la muestra tendrá a su vez su centro coordinador que será el encargado de: organizar todo lo necesario para realizar la exposición, seleccionar tanto los colegios participantes como las obras, diseñar talleres y actividades en torno a la misma y finalmente del traslado de las obras al próximo país

organizador, con la colaboración de las Embajadas o las ONGS.

- El canal para el desarrollar el proyecto son la **escuelas, tanto rurales como urbanas** de cada uno de los países donde se realizarán las pinturas. Finalmente la obra producida en el país organizador se mostrará en una exposición junto con las obras seleccionadas de los países precedentes, donde ya se haya efectuado la fase itinerante.

**Temporalización:**

- La primera etapa está prevista que finalice en el continente americano, en enero de 2004 en México con la totalidad de las 66 obras seleccionada de los 11 países participantes.
- La segunda etapa será iniciada en el 2004 con el organismo seleccionado por I@s autor@s y I@s coordinador@s tratando de cubrir los objetivos del proyecto y los 5 continentes.

*La fase de estudio comparativo y evaluación cuyo resultado final se materializará en la publicación de un libro-catálogo será uno de sus finalidades de esta segunda etapa.*

Se reordenó y reguló la participación de los colegios y los aspectos gerenciales de la curaduría, dejando, en confianza, a la coordinadora definir, recrear, organizar la muestra y la relación con los colegios, instituciones y difusión, etc., a fin de respetar la idiosincrasia de cada profesional y de cada país.

**Selección y número de obras por países y representatividad cultural.**

- En todas las exposiciones deberá haber, al menos, una obra de cada uno de los colegios de los diferentes países participantes. El país receptor u organizador será el encargado de seleccionar tanto los colegios como las obras que se exhibirán de acuerdo a los criterios internamente establecidos. El número de obras exhibidas de producción del país receptor no excederá la cantidad de 10 para que no



*haya una excesiva desproporción entre las 10 propias y las 6 que se exhiban por cada país remitente.*<sup>35</sup>

- *El máximo de colegios por país será de 6. Entre estos 6 deberá haber una representación de colegios rurales, urbanos y de las etnias y/o culturas más significativas del país organizador. Así mismo cada país organizador, una vez terminada la exposición, deberá seleccionar 6 del total de obras expuestas del propio país, que pasarán a representar a dicho país en el próximo país organizador. La cantidad de 6 como máximo por país remitente en un proyecto de numerosos países participantes obedece a criterios de viabilidad expositiva, y de capacidad de percepción y disfrute por parte de las personas asistentes a la exposición.*
- *Cuantitativamente el proyecto está pensado de forma sumativa. Cada país expondrá sus obras más las cinco obras de cada uno de los países que le han antecedido. Ello implica que la exposición se irá engrosando a medida que aumente el número de países participantes.*

#### ***Participantes y características de las obras:***

- *Niños y niñas de diferentes colegios y culturas de los cinco continentes de edades comprendidas entre los **6 y 13 años**.*
- *Todos los colegios participantes presentarán las obras en el mismo tamaño de papel DNA 4, o el equivalente en centímetros: 30 cm. x 21 cm. aproximadamente.*
- *Cada obra deberá ir identificada con: Nombre y apellidos del autor o autora, edad, curso, fecha de realización y una leyenda anexa en un máximo de seis renglones donde el niño@ debe explicar por qué razón ha expresado así la paz y no de otro modo. No se trata de que el autor o autora defina la paz, esto ya aparece en los libros,*

---

<sup>35</sup> País organizador es el encargado de ordenar y administrar la exposición con las obras de producción propia y las enviadas por los países antecesores, que ya han pasado por la fase organizadora o itinerante.

País remitente es aquel que ya ha finalizado su fase organizadora o itinerante y debe remitir toda la obra expuesta al próximo país organizador.

*se trata de que l@s niñ@s expliquen a los adultos su obra, no de que el adulto, como suele, interprete el universo plástico del niñ@. El tamaño donde debe aparecer la leyenda anexa con los datos del autor debe ser: 15 cm. x 9 cm. aproximadamente.*

### **C)- Actuaciones**

Las actuaciones que se lograron:

- Contacto y generación de **vínculos entre profesorado y alumnado** nacional, dentro de los países organizadores, e, internacional, con el resto de los países del programa y de culturas distintas.
- Convocatoria a los colegios e invitación a participar en las exposiciones.
- Contacto e **Implicación de las Embajadas** españolas en América en el proyecto y de diferentes **organismos nacionales e internacionales** relacionados con la educación.
- Difusión a través de los **medios de comunicación** del programa y del evento de inauguración de la muestra.
- Realización de **talleres** interactivos y multidisplinares, **dirigidos tanto a colegios como a familias**, utilizando diversos recursos plásticos, literarios, expresión corporal, teatro, danza o movimiento, etc.
- **Videoconferencias Internacionales:** Para poder propiciar el contacto entre los niños de los distintos países se organizaron en los días de inauguración videoconferencias, en la que participaban al mismo tiempo diferentes países, existieron las experiencias de: España-México, Perú-México, República Dominicana-España y España, México, Perú, Colombia y República Dominicana.

- **Creación de un equipo-red internacional** de cooperación internacional entre las coordinadoras de los 11 países participantes.

#### **D)- Contexto y escenarios**

La organización del proyecto en Casa de América fue a través del *Aula Iberoamericana*, en donde se desarrollaban diversos proyectos de índole pedagógico y cultural en cooperación con países de Iberoamérica. Una de las directoras de este espacio fue Bienvenida Sánchez Alba quien desde ése momento se responsabilizó de la dirección y coordinación general del programa *Un mundo teñido de paz* y llevó a cabo la gestión del mismo en unión con los iniciadores y autores. El papel de la Coordinadora General fue especificándose y ampliando a lo largo de su desarrollo y posteriormente se integró como coautora del mismo, pues sus aportes se vieron inmersos en la estructura y crecimiento final del programa.

La coordinación del proyecto se logró gracias a las TIC, pues la mayoría de los acuerdos que se llevaron a cabo fueron a través de mensajes electrónicos, videoconferencias y de llamadas telefónicas realizadas desde Casa de América. Así mismo la Coordinadora General se encargó de realizar la promoción de la exposición en los demás países y de la introducción de instituciones que pudiesen apoyar, y de designar qué país sería el siguiente y bajo quién quedaría la coordinación del mismo en dicho país.

Los Coordinadores de cada país fueron contactados de manera diferente, gracias a la oportunidad que tenía Casa de América para conectar con personas del mundo educativo de toda Latinoamérica;

*Al 80% las conocía porque había trabajado con ellas dándoles cursos en Casa de América el 20% restante contacté con los organismos oficiales educativos de cada país y me dejé llevar por mi intuición pedagógica.* (Abarca, 2006:86). Y fue así como se contó con la participación de ocho países más, en donde todas eran docentes y mujeres.

Las coordinadoras de cada país no recibieron salario alguno por su trabajo de organizar la exposición en su país, y muchas veces implicó realizar un gasto personal para llevar a cabo de la mejor manera el proyecto; así mismo recibían tanta libertad como responsabilidad ya que de ellas dependía la difusión y apoyo del mismo, dado que al no poder estar dotado de un presupuesto específico, tuvo que ser auto gestionado por cada país tanto pedagógicamente como económicamente.

Casa de América aportó el trabajo de la Coordinadora General, los medios e infraestructura y materiales así como la estructura internacional a través de Ministerio de Asuntos Exteriores y la Agencia Española de cooperación internacional (AECID), también la acreditación y respaldo internacional a las coordinadoras del programa.

El apoyo financiero e Institucional del proyecto a partir de ese momento fue conseguido por cada país con la asistencia de la Embajada española en cada uno de ellos, especialmente para el envío de la exposición a través de la valija diplomática. En algunos países se contó también con el apoyo económico de las agregadurías de cultura y/o educativa de las Embajadas.

### **Contexto Extra-Institucional**

La coordinadora de cada país fue la persona responsable de gestionar y ordenar todo lo necesario para llevar a buen término la

exhibición en su país e hizo las veces de intermediario entre el Aula Iberoamericana y el resto de los colegios y entidades cooperantes del país organizador. Gestión que logró a través de diversas instituciones, como embajadas, ministerios, secretarías, organismos internacionales, empresas particulares etc., que ayudaron en la financiación de la misma, que cubrieron gastos como carteles, invitaciones, folletos informativos o el montaje de la exposición, la inauguración, el pago de los materiales y recursos de los talleres que se realizaron.

Los medios de comunicación que cubrieron la difusión del evento fueron desiguales según los países: televisión, radio, y prensa.

En cuanto a las TIC, el sistema de video conferencia jugó un papel importante en la comunicación de las coordinaciones, además de llevarse a cabo cuatro multi-videoconferencias en las inauguraciones de varios países, permitiendo asistir desde miles de kilómetros y disfrutar del evento al profesorado y alumnado partícipe así como conocer e interactuar con los niños y niñas de otros países. Algunas empresas de telecomunicaciones se involucraron financiando tales eventos.

Veamos ahora los apoyos y cooperación extra-institucionales que hicieron posible la realización del MTP en cada uno de los países:

- **España,** Lugar de exposición inaugural, Madrid, en Casa de América del 11 al 22 de enero del 2002. Clausura del programa en Casa de América, el 7 de mayo del 2003. Instituciones cooperantes: *Ayuntamiento de Madrid, RENFE, Dirección General de Juventud, Consejería de Educación de la Comunidad de MADRID, Ayuntamiento de Madrid, POLYCOM y UNICEF España.* La difusión en prensa estuvo a cargo de: *El País, El Mundo, ABC, La Guía del Ocio, El*

*Correo del Pueblo Vasco, La razón. Vanidad; Televisión y radio: TVE1 y TVE2 (telediario de la noche); Antena 3 (informativos 15.00 h.); Radio Nacional, Cadena COPE, Telemadrid y Telemadrid radio (Informativos), Radio Getafe y Radio Nacional Canal Sur. Creación de la página Web conjuntamente con UNICEF Y el programa Enrédate:*  
<http://www.casamerica.es/pag/TenidoPaz/frinicio.htm>

**Representación:** Consejeros Culturales de Brasil, México, Perú, Colombia, Angola, EE UU, Australia, Guinea Ecuatorial, Filipinas, la inauguración estuvo a cargo de Doña Josefina Aldecoa, pedagoga y escritora.

- **Perú.** Se abrió en Lima, en la *Sala Grau del Congreso de la República*, el 13 de marzo del 2002; el acto inaugural fue realizado por el Presidente del Congreso de la República de Perú, así mismo se presentó en *La Sala de Cultura del Rectorado de la Universidad Nacional de Piura* (ciudad de Piura) el 21 y 22 de marzo. La muestra fue acogida también en otras ciudades importantes del departamento, Sullana y Paita y las salas culturales de ambas municipalidades, *Carlos Augusto Salaverry* y *Luciano Castillo Colonna* respectivamente. Se difundió en los informativos del *Canal 8*, del *Canal 4*, Radio Piura, en los rotativos *El Comercio*, *La República* y *Diario 16*.

Se realizó la primera página Web del proyecto, sus principales patrocinadores fueron *Congreso de la República, Casa de América, Embajada de España, Ministerio de Educación,*

*MIMDES Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, Presidencia del Consejo de Ministros, Ministerio del interior Trabajando juntos por tu seguridad, MEF, Televisión Nacional del Perú.*

**Representación:** Dr. Carlos Ferrero Costa, Presidente del Congreso de Perú, Ing. Walter Alejos Calderón, Congresista de la República del Perú; el Sr. Farid Aoulouhaj, Consejero Cultural del Reino de Marruecos; la Sra. Olga Cabarga Gómez, Consejera Cultural de España; la Dra. Inés del Águila Ríos, destacada pedagoga peruana.

- **Paraguay.** Se inauguró en Asunción, el 24 de abril, y permaneció hasta el 3 de mayo de 2002 en la Galería del Centro Cultural de la Ciudad - Manzana de la Rivera, en Paraguay. Se consiguió el apoyo de: Comisión Nacional Paraguaya de Cooperación con UNESCO y su Red de Escuelas Asociadas, Centro Cultural de España Juan de Salazar, Centro de Informaciones de las Naciones Unidas (CINU), Ministerio de Educación Y Cultura, Dirección de Cooperación Internacional, Dirección de Educación Especial, Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica, Teleducación, Ministerio de Relaciones Exteriores Oficina de Enlace MRE–Oficina de UNESCO, Vice ministerio de Cultura. Difusión, por los rotativos nacionales *La Nación*, *abc* y *Paraguay News Última hora* y *Radio Nacional de Paraguay* y los informativos del *Canal 3 tv*.

**Representación:** Lidia Edith Amarilla, Coordinadora Nacional de las Escuelas Asociadas a la UNESCO; Margarita Morselli Directora General de Bellas Artes; Ramón Codas, Viceministro de Educación; María Victoria Heiseck, Directora del taller de Expresión Infantil; Paúl Martín, representante de UNICEF; Desiderio Garcete, Director del Centro de Informaciones de las Naciones Unidas; Directores,

Maestros y alumnos de las instituciones participantes de la RED de Escuelas Asociadas a la UNESCO.

- **Colombia**, se expuso en la ciudad de Medellín en el *Centro Cultural Colombo Americano* del 10 al 28 de mayo del 2002, los organismos que colaboraron fueron: el *Centro Cultural Colombo Americano*, *Corporación Cultural Canchimalos*, *Embajada de España en Colombia*. Difusión en medios: La proximidad de las Elecciones Generales impidió que la prensa atendiera el acto más allá de reseñas informativas en el diario *La Nación* y en los informativos de *Radio Medellín*.

**Representación:** El Concejal de cultura del Ayuntamiento de Medellín y el director del Centro Cultural Colombo Americano.

- **Estados Unidos de Norteamérica.** Se inauguró en Houston el 20 de mayo y permaneció hasta el 28 de junio en la sede de exposiciones del *Distrito Escolar Independiente de Houston (HISD)* y durante el mes de vacaciones en la *Biblioteca Central de Houston*. Se contó con el apoyo de *Oficina de Educación de la Embajada de España en Washington, DC*, *Oficina de Educación del Consulado de España en Miami*, Florida, *Consulado de España en Houston*, Texas. *Departamento de Programas Multilingües de HISD* dependiente del estado de Texas. La difusión en medios estuvo a cargo de: El periódico *El Día* y la revista semanal *Semana News*, El Informativo *Noticiero de Radio Texas*.

**Representación:** Doña. Jacel B. Morgan, Asistente de la Superintendente de HISD y Coordinadora de los programas Multilingües de HISD; Sr. Julio López Jacoiste, Cónsul



General de España en Houston, Sr. Eduardo Ibarrola Nicolin, Cónsul de México; Sr. Eduardo Rivoldi, Cónsul de Perú; representante de Comunidades Mexicanas en el exterior Sra. Tammy García Chiang; Sr. Hill Carpenter, Asistente de la Superintendente en Relaciones Gubernamentales; Sra. Mary Roche de la Agencia de Educación en Texas; Sra. Sahera Nasser, directora de la escuela Islámica AL-Hadi.

- **República Dominicana.** Su apertura fue en la capital, Santo Domingo, del 8 al 15 de octubre del 2002, los lugares de exposición fueron: en *Sala de Exposiciones La Cúpula* del Palacio de Bellas Artes; en los Jardines Frontales de la Secretaría de Estado de Educación y en los Centros Educativos participantes. Contando con el apoyo de la *Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos, Dirección General de Currículo, Departamento de Educación Artística, Subsecretaría de Informática Educativa, Departamento de Relaciones Internacionales, Departamento de Relaciones Públicas, Oficina de Cooperación Internacional, Secretaría de Estado de Cultura, Centro Cultural de la Embajada de España.* Difusión; los diarios: *Hoy, Latin Diario, Última hora, La Nación, Diario Libre* y *el Expreso* y *el Canal 1 de tv.*

**Representación:** La Vicepresidenta de República Dominicana, Ministra de cultura y artistas plásticos, representante de los distintos departamento del Ministerio de Educación participantes en la muestra. Embajadores de España, Chile, Marruecos, México, y agregados culturales de Panamá y Perú.

- **Guatemala.** La inauguración fue en la capital de la Nación, en *El Museo de los Niños* del 30 de octubre al 12 de noviembre

de 2002. Se contó con el apoyo del *Museo de los niños* y la *Secretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación*, la *Universidad Galileo*, la *Embajada de España en Guatemala* y la *Agencia Española de Cooperación* a través del *Centro Cultural Español*. La difusión en los medios: *El Canal 1 de televisión Guatemala* que cubrió la inauguración con su popular programa *Show de las Pequeñas Estrellas*; *Radio Guatemala* en su informativo de mayor audiencia *¡Aló Qué Tal América!* y una entrevista a la coordinadora en *Radio Punto*.

**Representación:** El Secretario General de Educación Especial del Ministerio de Educación, la Vicerrectora de la Universidad Galileo y El Embajador de España en Guatemala.

- **Brasil.** Permaneció del 9 al 20 de diciembre en la Biblioteca Central de la Universidad de UFES, en la Ciudad de Vitória, capital del Estado de Espírito Santo. Se contó con la colaboración y apoyos de Universidades Federales de Espírito Santo, Núcleo de Ciencias; la Embajada de España en Brasilia, El Colegio Cervantes de Sao Paolo; UNICEF Brasil; Ayuntamiento de la Capital Vitória; Secretaría de Cultura del Ministerio de Educación; Telefónica. La difusión en medios fue cubierta por una entrevista a la coordinadora para el *Magazine de la tarde Radio Vitoria* y por los diarios *Es Hoje* y *A Gazeta*, *La Jornada*, y los *Canales 3 y 4* de televisión.

**Representación:** El Vice Rector de la *Universidad de UFES*, el Concejal de Cultura del Ayuntamiento de Vitória.

- **Bolivia.** Se inauguró en La Paz el 22 de enero en el *Centro Cultural Antigua Estación Central*, declarada en la misma fecha Patrimonio Cultural. Se clausuró el 28 de enero de

2003 y en una segunda etapa en Cochabamba del 3 al 11 de febrero del 2003 en el *Centro Cultural Casona Santiváñez*, contando con el apoyo de la Embajada de España, UNESCO, CEIVO (Centro Educativo Integral Villa de Oropeza), Gobierno Municipal de Cochabamba. Repercusión en medios escritos y visuales nacionales: Los rotativos *Opinión*, *El Diario*, *La Razón*, *Jornada* y los *Canales 1 y 2* de la televisión boliviana.

**Representación:** Director de la UNESCO en Bolivia, La Vice-ministra de Cultura, Cónsul de España en Cochabamba, Representante del Viceministro de Turismo.

#### **E)- Rediseño de la experiencia o tercera formulación**

El diseño final de etapa, que seguidamente se mostrará, se construyó a lo largo de todo el proceso de desarrollo y fue el resultado procesal de la participación de todo el equipo del MTP formado por los creadores, la coordinación general y la coordinación por países. La experiencia interactiva y la evaluación continuada fue introduciendo y sumando aportes para la mejora del proyecto inicial. A lo largo del proceso se fueron elaborando una serie de instrumentos colectivos que sirvieron de guía y apoyo metodológico en cada uno de los países. Así estos fueron: el *Catálogo del coordinador* (Anexo 3), el *Proyecto pedagógico* (Anexo 7), la *Memoria de cada país* (Anexo 5).

Los cambios que se fueron introduciendo en el proceso de expansión del programa afectaron básicamente al diseño logístico más que a la estructura didáctica y filosófica del mismo que se mantuvo hasta el final, cumpliendo los objetivos pedagógicos planteados por encima de las primeras expectativas, por ello

referiremos las aportaciones de diseño logístico que se lograron fruto de la experiencia itinerante por los 11 países participantes en las dos primeras etapas, *La Inicial* que se integró a tales efectos en la segunda experiencia o de *Casa de América*.

Al ser el actual diseño las consecuciones de los casi tres años de proyecto, se redactaron los resultados a modo de compilación y memoria que permitieron incluir las acciones logradas.

### **Productos del proceso logístico**

#### **Tiempo de permanencia en cada país**

La exposición permaneció un período máximo de 30 días en el país organizador<sup>36</sup> siempre que este hubiera tenido que viajar a diferentes lugares dentro de sus fronteras (Perú, Estados Unidos, Brasil y Bolivia). En los países que no fue necesaria la itinerancia, el período máximo de permanencia en el país fue de 20 días (España, Perú, Paraguay, Colombia, Guatemala, Rep. Dominicana).

#### **Gestión y financiamiento**

Cada uno de los países organizadores fue autosuficiente y auto-gestor de sus propios recursos así como de la búsqueda de fondos para procurar llevar a buen término el proyecto *Un mundo teñido de paz*.

#### **Selección de las obras por países y representatividad cultural**

En todas las exposiciones hubo al menos una obra de cada uno de los colegios de los diferentes países participantes. El

---

<sup>36</sup> País organizador es el encargado de ordenar y administrar la exposición con las obras de producción propia y las enviadas por los países antecesores, que ya han pasado por la fase organizadora o itinerante.

país receptor u organizador fue el encargado de establecer los criterios de elección y seleccionar tanto los colegios como las obras que se exhibieron. Ello implicaba la libertad y respeto a los usos culturales y administrativos de los países y criterios de las coordinadoras, que eran quienes sobre el terreno conocían la realidad, consideración muy bien acogida por las coordinadoras y resultó de la mayor diligencia en el desenvolvimiento de los procesos internos.

Hubo países como Paraguay o República Dominicana que acordaron hacer una convocatoria nacional vía Ministerio de Educación, recibándose en el último más de 5.000 pinturas, o Perú que consideró hacerlo vía Departamentos Provinciales (el equivalente a comunidades autónomas). Sin embargo, la mayoría de los equipos de coordinación de los países decidieron hacer una elección previa de las zonas geo-culturales dados los criterios integradores y de representatividad etno-culturales, sexo-genero, campo-urbe, diversidad funcional y NN EE.

- Se acordó que, para que la exhibición no se hiciera inabarcable en cuanto al número de obras y cansada de disfrutar, seis sería un número adecuado por cada país para sumarse a la muestra internacional.
- El proyecto estuvo pensado de forma sumativa. Cada país expuso un máximo de 12 obras propias para que no se viera un exceso de lo propio frente a los países internacionales. Ello implicó que la exposición se fuera engrosando a medida que aumentó el número de países participantes, hasta un total de 11 países de tres continentes, que supuso que la muestra de clausura de nuevo en Madrid estuviera compuesta por un total 66 obras.

### **Criterios de unificación de formato y datos de identificación**

Los colegios participantes a partir de España presentaron las obras en el mismo tamaño de papel DNA 4, o el equivalente en centímetros: 30cm X 21cm aproximadamente, con un paspartú de 35 X 26 cm y los criterios de presentación estética y de identificación de los autor@s: nombre y apellidos del autor, edad, curso, fecha de realización y una leyenda anexa en un máximo de seis renglones donde el niño@ explicó por qué razón había expresado "así" la paz y no de otro modo.

Los textos explicativos de cómo cada pequeño creador sentía la paz deberían ir escritos primero en su lengua madre, después traducido a la lengua oficial o lenguas oficiales y después al español, así se respetaban las raíces culturales y los principios de interculturalidad pedagógicos.

A efectos didácticos, cada país incluyó, junto con la selección de las pinturas, la ubicación de los colegios en el contexto geográfico del país y este, a su vez, sobre un planisferio con la proyección de mapa de Peater que apareció en la exposición precediendo a las pinturas para que los visitantes pudieran ubicar y conocer a los autores. También se decidió incluir las banderas de cada nación, no así las regionales que quedaban al criterio interno.

Para no invisibilizar al género femenino se instó a utilizar fórmulas semánticas que se refirieran a los dos sexos tanto al hablar del alumnado como del profesorado.

## Tema

El tema fue *la paz sentida personal y culturalmente* por l@s niñ@s, así se incluyó la educación emocional junto a la intercultural, dado que saber qué es la paz es un criterio cognitivo y conceptual y convenido por la cultura hegemónica, pero *sentir la paz* es un criterio de libertad emocional inapelable porque cada cultura, cada niño o niña sentirá individualmente la paz de forma distinta, y todas son buenas. La profesora o el profesor debería respetar la expresión de cada alumn@, sin corregirla (excepto errores ortográficos o sintácticos) dejando que el niño o niña muestre al adulto.

*“Una vez que hayáis terminado de pintar cómo sentís la paz; en este otro papel escribidme, por favor, por qué habéis expresado así la paz. De esta manera los adultos podremos entender vuestras pinturas y también podréis enseñarnos cuál es la paz que desde el mundo de los mayores os estamos transmitiendo”.*

*Este es el diálogo que queremos que los maestros o maestras hagan con sus alumn@s en el momento de plantearles la participación en el programa de plástica infantil Un mundo teñido de paz. (Anexo 3).*

El tamaño de la leyenda junto con los datos personales fue de 20cm X 12cm. Las edades comprendidas fueron entre 6 y 13 años, periodo de intersección educativa obligatoria de todos los países.

### **Traslado de las obras y estudio comparativo**

- Cada país remitente se encargó de enviar las obras al próximo país receptor. Lo que se realizó a través de valija diplomática por medio de las Embajadas españolas en cada uno de los países.

- Se realizó una Memoria por país, que se entregó al finalizar su organización a la Coordinadora General de Casa de América. Esta permitió valorar continuamente los logros y mejoras y así poder ser considerados en los siguientes países receptores y con criterios de valoración final. La evaluación fue continua, sumativa y formativa. (Ver Anexo 5).

Una vez terminado el período de exhibición en Bolivia, último país participante, se remitió el total de las obras expuestas a la entidad coordinadora de todo el programa, Casa de América en Madrid (España), donde se realizó una exposición de clausura con talleres para colegios invitados y familias. Finalmente se realizó una evaluación con cinco de l@s coordinador@s, pertenecientes a Marruecos, México, España, Paraguay y Colombia, que asistieron a dicha clausura, más EE UU, Perú y República Dominicana que se sumaron por videoconferencia.

### **Criterios de selección de los países**

La elección de los países recayó sobre la Coordinación General que teniendo en cuenta la filosofía pedagógica integradora: intercultural, coeducativa, de atención a la diversidad y paridad rural-ciudad, estableció los siguientes criterios que tuvieron el visto bueno de la Dirección de la Casa de América y de l@s autor@s del proyecto:



- 1 - Alta diversidad cultural y étnica.
- 2 - Prioridad a los países menos reconocidos.
- 3 - Prioridad a los países menos presentes en las actividades de la Casa de América.

## **F)- Resultados**

Las consecuciones de MTP en esta su tercera etapa sobrepasaron las expectativas iniciales cualitativas y cuantitativas. Estos son los datos y sus resultados:

### **Cifras:**

**Pedagógicas.** Participantes: 11 países, 290 colegios participantes, aproximadamente 560 profesor@s y un total muy aproximado de 55.500 alumn@s, durante 21 meses.

**Beneficiarios:** 11 países, 87 departamentos o comunidades autónomas, más de 200 ciudades, más de 500 núcleos rurales, con las consiguientes familias no estimadas, pero creemos que podrían sobrepasar las 20.000.

### **Mediáticas:**

- **TV:** Trasmisión en informativos en forma de noticia, reportaje o entrevista o reseñas en 6 cadenas nacionales y 9 cadenas locales.
- **Radio:** en 6 cadenas nacionales y 5 cadenas locales.
- **Prensa escrita:** 16 periódicos nacionales, 11 locales y 9 revistas.

## **Reestructuración**

El proyecto se rehízo tres veces desde sus inicios (ver Anexos 6 y 7). Se conformó la agenda del coordinador/a quedando dispuesta en torno a los siguientes recursos y metas:

### **Recursos:**

- Actualmente se cuenta con 66 pinturas tamaño DNA 4, con su respectiva cartela. (ver Anexo 8).
- Informe pedagógico, económico y de impacto de cada país participante, elaborado por la coordinadora del país, con fotos y una memoria visual de cartelería y difusión, invitaciones, recortes de periódicos y *spots* publicitarios realizados.
- Repertorio multidisciplinar de talleres y actividades pedagógicas realizadas en cada país.
- Publicación del libro-catálogo de la exposición en soporte CD con fotos de cada pintura por países, texto de cada cartela, escrito y audio con voces de niños y niñas españoles y dominicanos. También se cuenta con especificaciones del proyecto pedagógico y reconocimiento y gratitud a tod@s los coordinador@s y países así como a todos los organismos, personas e instituciones que han colaborado para el buen fin del mismo.

### **Metas futuras**

- Continuidad con el Proyecto *Un mundo teñido de paz* por los países de África, Asia y Oceanía, así como de continuar con el proyecto *Niños por el Mundo* con diferentes actividades.
- La creación de la Asociación Internacional de Profesores Creadores por la paz.

### **G)- Cierre de etapa de ejecución del programa *Un mundo teñido de paz***

La Coordinación del Proyecto MTP por parte de Casa de América se inició desde el mes de agosto del 2001 hasta el acto de clausura de la muestra final de los 11 países que fue el día 25 de mayo de 2003 de España, México, Colombia, República Dominicana y Perú. El mes de junio se dedicó a las tareas de cierre, evaluación y de traspaso a los iniciadores y creadores de MTP.

En el acto de clausura se contó con la presencia de los autor@s y coordinadores de Marruecos, México, Colombia, Paraguay y España, quienes realizaron una evaluación del programa. Se lanzaron propuestas para su continuidad a través de otras instituciones, así como la posibilidad de conformar una Asociación que uniera a todos los coordinadores y nuevos integrantes para la continuidad. Elaborándose un acta de acuerdos y propuestas. (Anexo 9).

### **Acciones logradas**

La organización y ejecución del programa MTP supuso la realización de una serie de actuaciones estructurales que conviene especificar porque serán los logros pedagógicos que construyeron su desarrollo y estado actual:

- Concepción de MTP
  - La cooperación educativa como motor de cambio para la consecución de sociedades pacíficas.
  - Selección y elaboración de temáticas y parámetros generales aplicables a la convocatoria de Naciones Unidas de

*Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010).*

- Definición del perfil y caracterización de las personas y lugares para llevarlo a cabo.
  - Convocatoria al profesorado y centros educativos.
  - Definición de MTP como programa inclusivo por antonomasia donde se llega a la igualdad, reconocimiento y el respeto a las diferencias y diversidades: culturales, de género, rurales-urbanas, psíquicas, sensoriales, motoras y sociales.
- Diseño del Proyecto desde las acciones en desarrollo (Investigación en la Acción).
- Consenso metodológico para el diseño estructural y logístico procesal.
  - Creación de una Comunidad educativa en red.
- Paso de proyecto a programa.
- Participación de España a través de la coordinación general por parte de Casa de América que supuso una apertura interactiva a la Comunidad Iberoamericana.
  - Elaboración de una agenda nacional e internacional de actuaciones concretas.
  - Rediseño del proyecto en programa de cooperación educativa internacional para la paz.
  - Sistematización, ampliación y diseminación por tres continentes y 11 países.
- Cierre de la primera etapa de ejecución del proyecto.
- Clausura y cesión de la Coordinación General por parte de Casa de América.
  - Elaboración de un libro-catálogo en soporte audio visual.
  - Elaboración de un soporte logístico de actuación.

- Retorno a Colombia, México y Marruecos.
  - Elaboración del Acta de cierre y propuestas concertadas de continuidad al proyecto *Niños por el mundo*. (ver Anexo 9).

#### **4.2.3.3- Recapitulación: Colombia, México y Marruecos**

En el mes de julio del 2003 el total de la muestra regresa a **Colombia**, con el objetivo de alcanzar otras regiones del país donde la exposición no había podido llegar en su primera fase.

Esta etapa fue coordinada y sufragada por el *Convenio Andrés Bello*. Se le dio prioridad a la realización de talleres de educación emocional en torno a la plástica con infancia y juventud en riesgo de exclusión. Sirvan las palabras del Coordinador cultural del Convenio Andrés Bello José Vicente Peralta: *“En Colombia ha sido un verdadero éxito, ha estado en los departamentos de mayor conflictividad social, hemos realizado más de 50 talleres y hemos trabajado con Niños de la Calle.”* (Col, 27-07-2003).

Posteriormente regresó a **México** para presentarse en el Museo de Arte Moderno del 7 al 19 de noviembre del 2003 y también en el Museo de Sitio Tlatilco del Estado de México del 16 al 31 de enero del 2004. Ambos eventos fueron apoyados y patrocinados por CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) a través de su departamento de Alas y Raíces. Los periódicos *La Jornada* y *Reforma* cubrieron la exposición. En el acto de inauguración se contó con la presencia del Agregado Cultural de la Embajada de Marruecos y la representante de UNICEF-México Lourdes De la Torre y el director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros Prof. Juan Manuel Rendón.

En mayo 2004 retornó a **Marruecos** y se inauguró el día 10 en Rabat, con el apoyo del Instituto Cervantes, asistiendo a la misma el representante

de los Ministerios de Turismo y Exteriores, así como el Director del Instituto Cervantes.

#### **4.2.3.4- Etapa de latencia**

Este período está marcado por la búsqueda de patrocinio y la dificultad para encontrarlos, lo que supuso un periodo de freno a su vocación internacional pero no a su actividad que, casi en estado de metabolismo basal, mantuvo su cometido con diversas acciones:

- La evaluación estudio del mismo a través de tesis de maestría en México y en República Dominicana por parte de sendas coordinadoras, Gloria María Abarca (2006) y Cruz María Dotel (2008).
- Reconocimiento internacional a través de la concesión del *II Premio de paz internacional* 2009, a través de los *Premios Ciudad de Castellón* que otorga el Ayuntamiento de Castellón de la Plana.
- Talleres en torno al proyecto y a la exposición en distintos colegios de la ciudad de Castellón de la Plana y Sevilla (España) bajo los auspicios del Ayuntamiento y la Cátedra UNESCO de Estudios de Paz de la Universidad Jaume I.
- La creación de la página Web del programa  
<http://www.unmundotenidodepaz.org/>

#### **4.2.3.5- Segunda extensión por nuevos países**

El 9 de enero del 2011 se inaugura en Ouagadougou, capital de Burkina Faso, donde permanecerá hasta el 18 del mismo. A la exposición de las 66 pinturas de los anteriores países se sumarán las realizadas por los niños y niñas del país receptor.

El traslado y coordinación se hizo a través de la ONG *Ajuda directa* con la colaboración del Ayuntamiento de Castellón de la Plana.

Actualmente está confirmada la suma al proyecto de Austria donde ya se están haciendo los preparativos para su acogida como siguiente país receptor al que le seguirán Italia e India, de suerte que MTP sigue trabajando por el fomento de una Cultura de Paz en el Mundo.

## **Estructura del Capítulo V**

### **5. Metodología seguida**

**5.1- Área de intervención o área problema-oportunidad**

**5.2- Objetivos de la investigación**

**5.3- Fundamento metodológico**

**5.4- Paradigmas y enfoques**

**5.5- El escenario**

**5.6- La metodología**

**5.6.1- La Investigación en la Acción (IA)**

**5.6.2- El Estudio de Casos (EC)**

**5.6.3- Las fuentes documentales del programa**

**5.6.4- Los indicadores de éxito del programa**

**5.7- Técnicas e instrumentos de indagación**

**5.7.1 - Instrumentos cuantitativos**

**5.7.2 - Instrumentos cualitativos**

**5.8- Temas para explorar con las entrevistas o cuestionarios**

**5.8.1- Guión para las entrevistas semiestructuradas en países donde surgieron conflictos en relación a *Los Órdenes del Amor***

**5.9 - Desarrollo de la investigación**

**5.9.1- La triangulación**

**5.9.2- La evaluación final**

**5.10- Reducción de datos y disposición de datos para la evaluación final**





## Capítulo V:

### 5. Metodología seguida

*Trabajar no es realizar lo que uno imaginaba,  
sino descubrir lo que uno tiene dentro.*

Boris Leonídovich Pasternak

*La ciencia posmoderna aparece como una  
investigación de inestabilidades.*

Jean-Francoise Lyotard

#### 5.1- Área de intervención o área problema-oportunidad

De acuerdo a como se expone en la introducción de este trabajo, la sociedad actual del siglo XXI se caracteriza por movimientos y cambios emergentes continuos que van definiendo una nueva, y a la par, cambiante realidad social, que se expresa tanto en las escuelas como en las familias. La escuela y la pedagogía se han ido diversificando e interculturalizando y las familias ha ido integrando nuevos modelos y transformando sus relaciones.

Estas nuevas realidades son fruto del paso de una sociedad industrial a otra de la información en redes virtuales, donde lo lejano se hace presente de inmediato, donde se genera una cultura de la conectividad universal, la accesibilidad al conocimiento y la operatividad y empoderamiento de los movimientos sociales (Primavera árabe, movimientos en torno al 15-M, revueltas estudiantiles en Latinoamérica), pero en la misma medida se nos muestra la cultura de lo fugaz perecedero, el predominio de lo visual y lo superficial (Flecha, 2005; Touriñan, 2004; Marchesi, 2006; Echeverría, 2010; Prensky, 2011). Ambas dimensiones deben ser tenidas en cuenta, conscientes de las fortalezas y debilidades que pueden

contribuir a las nuevas necesidades educativas a las que debe dar respuesta la EpP y pacificadora.

En estas nuevas condiciones y entornos sociales del siglo XXI con un enfoque cultural sistémico o de redes insertas en una red mayor, que es la existencia humana que de natural tiende a vivir en paz (Paz ecológica), surge el PSeBH que valora al ser humano como nodo orgánico espiritual de interacciones de redes o sistemas donde convergen e interactúan o conviven las diferentes dimensiones que lo constituyen y que son también incluidas por PSeBH y, en algunos casos, son redimensionadas, reinterpretadas y recreadas por esta como vimos en el Capítulo III: Inteligencias múltiples e Inteligencia transgeneracional, donde a su vez confluyen las dimensiones intergeneracional, intrageneracional e intrapsíquica. Y todas ellas interactúan en los ámbitos relacionales de paz y conflicto de los seres humanos: paz (conflicto) interna, paz social-política (conflictos sociales) y paz (conflictos) ecológica transracional, porque, como ya se ha dicho, educar para y en la paz es educar para y en el conflicto.

Desde esta concepción plural y compleja del ser humano la educación, en general, y la EpP y pacificadora, en particular, son el área problema y de oportunidad para la transformación a la vez. Es la educación misma como sistema que todavía contempla al discente como sujeto que aprende casi exclusivamente desde la dimensión mental, lógica, abstracta y verbal, sin atender a todas sus complejidades y dimensiones. La educación que todavía no ha sabido incluir todas las multiplicidades y dimensiones del ser humano, ni ha renovado, ni diversificado sus metodologías docentes para educar con otra mirada a la existencia humana.

El área de intervención es la educación misma que todavía no ha sabido o podido hacer suyos los valores de la paz en sus dimensiones intra personales, interpersonales y existenciales o ecológicos, a pesar de los muchos años en que desde un enfoque u otro, pedagogos y pedagogas

vienen mostrado y demostrado la necesidad de una educación holística incluyente de todas las diversidades humanas: Steiner, 1904; Montessori, 1911; Freinet, 1950; Gardner 1983; Freire, 1985; Naranjo, 1993; Paymal, 2007; Olvera, 2010).

Y la respuesta y camino en los que indaga este trabajo tienen que ver con las experiencias positivas y las buenas prácticas que la PSeBH han aportado al hacer personal y pedagógico de esta investigadora y docente. A través de la indagación en una experiencia concreta de educación para la paz, la MTP, cuya metodología de investigación seguidamente se detalla.

Con ello se pretende dar a conocer una praxis de éxito, donde se incluyen *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger y las bases de la PSeBH, así como los objetivos educativos para la paz y pacificadores a fin de poder contribuir al desarrollo de una verdadera *Cultura de paz* en las escuelas como lugar donde convergen el sistema escuela-familia con toda la multidimensionalidad humana, cultural y étnica que expresa la educación del siglo XXI.

## 5.2- Objetivos de la investigación

- **Objetivo general**

La finalidad primera que persigue esta línea de investigación es aportar una praxis para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la construcción de una educación que sea *per se* para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades.

Este estudio lo pretende a través del acercamiento cognitivo, procedimental y actitudinal a la experiencia de EpP *Un mundo teñido de paz*. Para lo que fue obligada la recogida de información en los ámbitos

educativos de acción del programa: cooperación internacional, intercultural, coeducativo y de atención a la diversidad, con especial cuidado a la expresión emocional de los discentes tanto en sus expresiones plásticas como escritas.

- **Objetivos específicos**

6. Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH.
7. Comprobar las interrelaciones de MTP con la PSeBH.
8. Comprender la contribución de *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría el derecho de todo ser humano a la pertenencia.
9. Valorar los aportes filosóficos, éticos y metodológicos hellingerianos como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una *Cultura de paz*.
10. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.

### **5.3- Fundamento metodológico**

El dilema sobre las metodologías de las investigaciones científicas cuantitativas y cualitativas, sigue persistentemente en el mundo de las ciencias en general, y el educativo, en particular. Aunque este estudio se decante por las prácticas de carácter cualitativo, no cabe en esta investigación, que apela más al uso de las conjunciones copulativas que de las disyuntivas, tal dicotomía, expresión una vez más del carácter segregador de la propia ciencia y de la educación misma, y sobre el que es menester aportar reflexión y miradas que fomenten las sumas y la cooperación entre paradigmas y métodos.

Tal dilema o debate tiene su raigambre en las tradiciones epistemológicas, científicas, filosóficas, religiosas y culturales (ver pedagogía heredadas de la sombra, capítulo I, pto.1.2.2.1 del pensamiento de las sociedades occidentales, con una mayor tendencia a las dicotomías y a la búsqueda de verdades absolutas, lo que muy frecuentemente nos lleva más a exclusiones que a interacciones dialógicas plurales. Pero no es intención ni cometido de este capítulo hacer historia de la ciencia. Y sí lo es indicar que la actitud del presente estudio al antedicho debate es la de incluir el pluralismo metodológico que éste ha generado como una riqueza, y porque la EpP y pacificadora es también la educación de las actitudes inclusivas, en inclusión y para la inclusión al igual que lo es para la PSeBH. Miradas ambas en las que arraiga este estudio.

León y Montero apuntan a la compatibilidad de ambas tendencias: “en contextos muy aplicados, como el de la evaluación de programas, hay autores que se muestran escépticos respecto a la supuesta incompatibilidad de ambos tipos de metodologías” (León y Montero, 2002:427).

El pensamiento complejo posmoderno y sistémico circula transversalmente en esta tesis, luego su metodología es hija de esta mirada o miradas al mundo en que la verdad con mayúsculas o verdad a secas, sea científica, ideológica o religiosa, se ha fragmentado y se ha hecho más “débil” (Vattimo, 1988). De esta misma guisa Mario Bunge (1969) citado por Marqués (2010)<sup>37</sup> afirmaba:

La ciencia no pretende ser verdadera" [...] ni por tanto final, incorregible y cierta. Lo que afirma la **ciencia** es:

- Que es más verdadera que cualquier modelo no científico del mundo.

---

<sup>37</sup> Marqués, P. (2010). Ver pág. Web: <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>

- Que es capaz de probar, sometiéndola a contrastación empírica, esa pretensión de verdad.
- Que es capaz de descubrir sus propias deficiencias.
- Que es capaz de corregir sus propias deficiencias, o sea, de reconstruir representaciones parciales de la estructura del mundo que sean cada vez más adecuadas.

Consecuentemente esta investigación enmarcada en el ámbito de las ciencias ideográficas no obedece a paradigmas, modelos o enfoques ni únicos ni con mayúsculas. Participando de una metodología diversa y polisémica, con ninguna vocación generalizadora ni unificadora y sí de comprender los fenómenos observados a lo largo de la diversa experiencia educativa de MTP que, partiendo de unas condiciones de escasez, alcanzó la consecución de sus objetivos nacionales e internacionales con un éxito por encima de lo esperado. Comprender este fenómeno y averiguar los factores y claves más influyentes para sus logros, nos permitirá dotar a la EpP y pacificadora de más instrumentos, técnicas y enfoques que la desarrollen cada vez más adecuadamente en la consecución de sus competencias en aras de una *Cultura de paz*.

#### **5.4- Paradigmas y enfoques**

*Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia. Lo que importa es lo que se hace con ellas.*

Jorge Luis Borges

En fondo y forma los métodos, instrumentos, enfoques y paradigmas que sustentan esta investigación fueron también diversos y plurales, adaptándose estos a la realidad también plural y diversa que debían analizar. En

ningún momento el fenómeno se adaptó o redujo a la teoría preestablecida o a la herramienta, más bien estas últimas se modificaron adaptándose a las realidades cambiantes que debían explicar, comprender e interpretar.

Y es que no tienen que ser los métodos los que determinen y condicionen los problemas a tratar, sino todo lo contrario. Así, en el caso de la enseñanza, durante mucho tiempo la obsesión por el formulismo metodológico ha impedido focalizar la investigación en sus verdaderos problemas, ya que el instrumento metodológico reducía el campo de investigación hasta perder significación y relevancia en pro de la objetividad, el rigor experimental y la cuantificación.

Por lo tanto de lo que se trata es de buscar formas lógico-objetivas para aumentar el conocimiento en las que exista rigor y ligazón entre la teoría, el método y las técnicas de observación. Ello representará en unas ocasiones usar instrumentos más comunes de las Ciencias Naturales, pero en otras ocasiones, las más, necesitaremos otros instrumentos que nos permitan abordar mejor el objeto de estudio. La combinación de metodologías cuantitativas y metodologías cualitativas parece la mejor solución. (Ibíd.).

- **Paradigmas**

La educación, como parte de las Ciencias sociales, necesita de "la diversidad metodológica que le posibilite el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social" (Del Rincón et altri, 1995:26). Las ciencias sociales son sociales porque son humanas y los seres humanos somos seres de contextos únicos y particulares, *Yo soy yo y mis circunstancias*, asertó Ortega y Gasset. Esta es a nuestro juicio la primera certeza paradigmática de toda investigación ideográfica.

La mirada del pensamiento complejo en educación, al igual que la PSeBH, son hijas del contexto posmoderno en el más amplio e inclusivo

sentido porque, como ya hemos visto en los capítulos II y III, tienden a la sumas, más que a las dicotomías, a los procesos dialógicos, más que a los dialécticos; sin rechazar ninguno. Otorgándoles el valor de contexto social e histórico a cada uno y utilizando los métodos y las herramientas que se requieran en cada momento, en pos de la comprensión y la evolución hacia sociedades pacíficas y pacificadoras.

Sin embargo la investigación educativa todavía tiende a las disyunciones y a la oposición, Según Ruiz (2009)<sup>38</sup>, la gran discusión paradigmática en las investigaciones educativas ha llevado a su dicotomización en la problemática metodológica, destacándose las dualidades siguientes:

- Metodología cuantitativa frente a metodología cualitativa.
- Explicar frente a comprender.
- Conocimiento nomotético frente a conocimiento ideográfico.
- Investigaciones positivistas frente a investigaciones humanistas.

No obstante es necesario recordar que los fenómenos que se dan en los sistemas naturales, en la sociedad y/o en el pensamiento humano, son fenómenos complejos, multifactoriales e interdisciplinarios, donde intervienen múltiples relaciones. Ello nos hace difícil y poco deseable optar por un sólo paradigma, porque ello significará la pérdida de valiosas aportaciones de los otros, a sabiendas de que éstas también son provechosas y contributivas con sus diferencias. Estudiando a cuatro autores también Ruiz nos señala los paradigmas vigentes en investigación educativa en el siguiente cuadro:

---

<sup>38</sup> Ruiz, A. (2009). *La investigación educativa*. Ver pág. Web: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Investigacion\\_Educativa.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Investigacion_Educativa.pdf)



**Cuadro nº 9. Paradigmas en investigación educativa. Ruiz (2009)**

<b>Según Koetting (1984)</b>	<b>Según Morín (1985)</b>
Paradigma positivista Paradigma interpretativo Paradigma crítico	Paradigma positivista Paradigma fenomenológico Paradigma praxeológico
<b>Según Bisquerra (1990)</b>	<b>Según Molina (1992)</b>
Paradigma positivista Paradigma interpretativo Paradigma crítico Paradigma emergente	Paradigma marxista Paradigma funcionalista Paradigma analítico-explicativo Paradigma cualitativo-interpretativo

Ha sido, sin embargo, el propio proceso metodológico de plural conformación, como el estilo cognitivo de quien firma esta tesis, el que ha ido requiriendo de las distintas miradas la comprensión de las intuiciones, de las observaciones y de los datos para llegar conclusiones y a propuestas de actuación desarrolladas en el siguiente capítulo.

Partiendo de esta pluralidad, la investigación queda enmarcada en la combinación de los paradigmas:

**El interpretativo fenomenológico:** Dilthey (1833-1911); Schutz (1899-1959); Max Weber (1864-1920). Este paradigma ilustró las características metodológicas mas intuitivas de observación de los fenómenos dinámicos y diversos que acaecieron a lo largo del Programa MTP. Así mismo ayudó a esclarecer el significado y el sentido de las acciones de la comunidad internacional que llegó a ser MTP: coordinadoras/res, educadores/as, alumnado, familias y distintos profesionales implicados que junto a las instituciones

involucradas lograron la consecución de los objetivos de una manera exitosa y pacífica y pacificadora:

**El crítico o sociocrítico:** Freire (1972); Giroux (1983); Carr y Kemmis (1983); Habermas (1984). En tanto que el programa MTP tiene como finalidad la de incidir en la transformación de la estructura de las relaciones sociales educativas aportando praxis para la consecución de sociedades más pacíficas y pacificadoras, participa de este paradigma. Implicando asimismo a toda la comunidad educativa.

**El paradigma emergente:** Guba (1978); Bisquerra (2004); Martínez (2000); Aguirre y Manasia (2007); Paymal (2010). Siendo éste todavía una incipiente propuesta interdisciplinaria con características propias, busca la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre diferentes paradigmas y métodos cualitativos y cuantitativos, considerándolos como complementarios. Es decir, la base de su pensamiento es incluyente al igual que las bases filosóficas y metodológicas de MTP.

Todos ellos se mestizaron con el grado de libertad que el propósito y las características de la investigación requirieron al servicio de una mayor comprensión de los fenómenos, porque como afirman Rodríguez y Valldeoriola (2009:49), citando a Denzin y Lincoln (2005): “Cada modalidad de investigación sigue su propio perfil, puesto que debe adaptarse al escenario (siempre cambiante) donde se quiera llevar a cabo. Dicho de otro modo, no hay un único modelo de investigación válido, puesto que las investigaciones cualitativas son flexibles para adaptarse al escenario de investigación. La investigación cualitativa es, por definición, abierta, y huye de cualquier acción uniformadora que intente imponer un único enfoque.”

- **Enfoque**

Esta Investigación tiene en su enfoque cualitativo un carácter **evaluativo y sistémico** con el uso de herramientas *in facto* y *ex post-facto*. La combinación de ambas se adecúa al análisis explicativo e interpretativo de sus resultados junto a los datos obtenidos a lo largo del proceso del programa, porque, como se narra y expone en el Capítulo IV, el proyecto, en todo momento, fue objeto de evaluación continua con una metodología de *investigación en la acción* o *investigación-acción*, lo que hizo que su esquema y estructura se modificaran tres veces.

Estos enfoques permitieron efectuar un análisis crítico a posteriori de la experiencia *Un mundo teñido de paz*, cuyos resultados podrán permitir el ajuste y reconocimiento del proceso recorrido desde su diseño, instrumentación, aplicación, estructura y evaluación.

Al ser la evaluación también un transcurso en los procesos educativos como la *investigación en la acción*, desde la que, como hemos dicho, se fue creando y recreando el programa, nos permitió reconstruir los procedimientos pasados a fin de superar y optimizar los resultados y la evolución de la práctica educativa, permitiéndonos con mayor facilidad, la proyección de la futura mejorada, así como nuevas sugerencias de actuación a partir de las ya evaluadas. Evaluar el conjunto de las experiencias propicia siempre aprender de los logros y también de las dificultades para mejorar las propuestas, ajustar las actividades y adecuar los métodos. La evaluación debe ser un proceso para el desarrollo.

Por ello el enfoque evaluativo *post-facto*, el análisis del decurso sistémico de las interacciones y funciones de las personas y los fenómenos acaecidos e investigados desde los propios hechos y acciones, es el más adecuado para los objetivos que se ha planteado esta investigación. Tal como lo expresa UNICEF, “En una educación basada en los valores, la evaluación se plantea desde una perspectiva comprensiva y funcional con

diversas metodologías o técnicas para practicarla. Tiene como función el mejorar el conocimiento de la realidad...” (UNICEF, 1996). Sin pretender con ello conclusiones cerradas y generalizables sino circunscritas a nuevas hipótesis para futuras investigaciones, buscando posibles transferencias a otros contextos y la posibilidad de inspirar otras prácticas.

Para efectuar y diseñar los instrumentos, de acuerdo a la mirada etnográfica y émica que impregna todo el proceso investigador, se tomó en cuenta de forma cooperativa a todas y todos los participantes, intentando respetar internamente la coherencia de un programa cuyo fin último era la cooperación internacional educativa para el fomento de una *Cultura de paz*.

Esta investigación está comprometida a obtener a partir del proceso evaluativo descriptivo y sistémico no sólo los resultados observables de la exposición, sino la sistematización de la experiencia y su pertinencia a la PSeBH a través de la observancia de *Los Órdenes del Amor* como categorías que pretendemos preconizar como pertinentes para todo proyecto y programa de EpP y Pacificadora en el siglo XXI.

## **5.5- El escenario**

En las investigaciones cualitativas merece una referencia la escena donde la investigación y el programa se desarrollan, dado que las investigaciones cualitativas lo son de contextos, y las circunstancias y el escenario donde se realicen es un elemento revisable por lo mucho que este influye en las mismas, en el clima social y en la consecución adjetiva y sustantiva de los objetivos.

[...] uno de los principales retos de la investigación cualitativa es el estudio de las personas y los fenómenos humanos en su hábitat natural sin perturbar el medioambiente socioecológico, la selección,

la entrada y la retirada del escenario de la investigación son aspectos fundamentales. (Rodríguez y Valldeoriola, 2009:48).

El que nos ocupa es un multiescenario. El espacio aglutinador y director fue el contexto cultural y diplomático de la *Casa de América* de Madrid, consorcio creado en 1990 e integrado por el Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid. El citado consorcio junto con todas y cada una de las escuelas, con los organismos coordinadores y cooperantes y con los contextos de los once países participantes conformaron el escenario de la *Etapa de Conformación en Casa de América, paso de proyecto a programa (2001-2003)* (Ver capítulo IV), etapa que, como ya hemos reiterado, ocupa este estudio.

Los tele escenarios y las conexiones virtuales fueron muy importantes, dadas la kilométricas y oceánicas distancias entre cada uno de los centros coordinadores, de modo que el correo electrónico, las videoconferencias y el teléfono fueron decisivos y determinantes para configurar cualitativa y cuantitativamente las interacciones de los participantes.

- **Canales comunicativos**

Las herramientas comunicativas tuvieron la función de facilitar las interrelaciones de manera continua y fluida, procurando acercar el programa lo más posible a una comunidad de aprendizaje en red *on line*, como pretendíamos.

En el lapso 2001-2003 no era posible el uso de sitios interactivos *on line*, como las Web 2.0 a modo de las actuales (facebook, blog, wokus, etc,) que hubieran facilitado mucho la labor. En este sentido,

como ya hemos comentado, el correo electrónico fue decisivo para configurarnos como una red operativa de educación.

El teléfono, sin embargo, fue la herramienta con la que se consiguió mayor grado de vinculación emocional entre coordinadores, porque éste permite incluir mayores elementos de comunicación analógica que acercan emocionalmente a las personas. Dialogar de viva voz siempre resultó más cercano y motivador, según apuntaba en su memoria la coordinadora de Guatemala, Tania Ávila, que únicamente leerlo en un correo:

*Por las mañanas ya no me despertaba con despertador, sino con el timbre del teléfono y la melodiosa y motivadora voz de Bienvenida desde Madrid, España. Mis hijos y mi esposo decían.... Tania es para ti, es Bienvenida, y confieso que cuando no llamaba ya la extrañaba y algunas veces nos hizo falta el timbre del teléfono para levantarnos. ¡Fue emocionante!* (Anexo 5, Guatemala, 2002).

El teléfono también se mostró como la herramienta de corroboración de los mensajes semánticamente hablando, teniendo en cuenta que el uso de algunos términos léxicos del mismo español varía considerablemente en los países de la Comunidad Iberoamericana.

Las videoconferencias siempre ayudaron a la cohesión del grupo, entre los coordinadores y coordinadoras, la mayoría nunca se habían visto, así como ayudó en la conectividad entre alumnado, profesorado y escuelas.

El mundo virtual y el ciberespacio nos ofrecen una oportunidad de descubrir un escenario donde se originan nuevos lenguajes, nuevas formas de socialización y nuevos modos de establecer vínculos interpersonales. Nuevos escenarios donde se dan, en definitiva, nuevas formas de expresividad humana, especialmente la fundamental y

necesaria expresividad de las emociones que en otros escenarios no suele producirse con tanta frecuencia. (Rodríguez y Valdeoriola, o.c.:50).

Las Interacciones entre parte de los coordinadores y coordinadoras de MTP hasta el día de hoy perduran en vínculos de los que surgieron nuevas propuestas de cooperación y proyectos que hasta el presente se mantienen.<sup>39</sup> Ello es también una prueba de la consecución de que el objetivo nº 2: *Crear lazos de cooperación entre los niñ@s y profesorado del propio país y entre los niñ@s y profesorado de los cinco continentes*, en buena medida se cumplió.

## 5.6- La metodología

En este apartado conviene reiterar que, dada la mirada sistémica, posmoderna y el pensamiento complejo que confieren el clima (transferencia del concepto clima social educativo) y tono de esta tesis, las metodologías utilizadas se adaptaron a la realidad plural, diversa y singular que teníamos ante nosotros y en ningún momento se modeló o redujo esta para que se adaptara al método; más bien estos, sin renunciar a su idiosincrasia, fueron adaptados a las personas, hechos, productos, contextos y fenómenos, porque como afirma Marquès, (o.c.):

Y es que no tienen que ser los métodos los que determinen y condicionen los problemas a tratar, sino todo lo contrario. Así, en el caso de la enseñanza, durante mucho tiempo la obsesión por el formulismo metodológico ha impedido focalizar la investigación en sus verdaderos problemas, ya que el instrumento metodológico reducía el campo de investigación hasta perder significación y relevancia en pro de la objetividad, el rigor experimental y la cuantificación.

---

<sup>39</sup> Proyectos vigentes surgidos a raíz de la cooperación educativa de MTP: *Burbujas de ilusión*, *Corazones con dos orillas* y *Radio Miniaturas*.

La variedad de métodos e instrumentos para investigar en educación han ido surgiendo a la par que se requerían nuevas respuestas a los diversos interrogantes y problemas de la realidad cambiante. En este sentido es muy difícil encontrar un método que se adecúe a investigaciones con una compleja pluralidad sistémica de contextos, personas, acciones y organización, como es el caso de MTP:

- **Contextos:**

- Geo-culturales y geo-políticos: multi e interculturales, intercontinentales, nacionales e internacionales
- Educativos: Formal e informal, rural y urbano, público y privado

- **Personas:**

- Alumnado (atención a la diversidad y E. Especial)
- Coordinadoras/es
- Profesorado
- Directivos
- Familias
- Comunidad educativa

- **Acciones**

- Intraescolares
- Extraescolares
- Institucionales: nacionales e internacionales

- **Organización**

- Curricular
- Planificación
- Programación

Con esta variabilidad sistémica cobra pleno sentido la afirmación de Rodríguez y Valldeoriola: “La complejidad del universo educativo nos recuerda las limitaciones y potencialidades inherentes de los diferentes



modos de aproximarnos al fenómeno educativo. No hay método válido *per se*” (Rodríguez y Valldeoriola, o.c.:13). Lo que implica libertad para quien decide investigar -llamémosle emisor de la investigación- una realidad de la que tiene un nivel de conocimiento mayor del que la recibe -llamémosle receptor de la investigación-.

Por ello consideramos que debe ser el investigador o investigadora quien elija y adapte los métodos a las necesidades de la realidad conocida y que desea conocer mejor, de forma necesaria y suficiente. Con similar razonamiento y en el mismo documento Rodríguez y Valldeoriola añaden: “la principal herramienta de algunas de las metodologías aquí expuestas (por ejemplo, la investigación etnográfica y la investigación-acción) es el propio investigador [...] puesto que en la investigación cualitativa el investigador no es ‘esclavo’ de ningún procedimiento” (Ibíd., 70-72). Y es que es el investigador o investigadora quien con sus experiencias y su mirada al mundo educativo que le interesa quien se percata del problema, se interroga, percibe, intuye, busca, crea y aporta soluciones.

En defensa de esta creatividad, Denzin y Lincoln (2005) ven al investigador cualitativo, no como protagonista, sino como actor, y le describen como un *bricoleur*, para indicar que investigar es un acto creativo en donde quien investiga selecciona materiales y crea su estudio en coherencia siempre con los objetivos que, también creativamente, se ha marcado.

Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado. (Rincón, 2000:7).

Consecuentemente y haciendo uso de esta legítima libertad, indicamos los métodos que nos permitieran organizar el camino a la comprobación de la hipótesis y la valoración del cumplimiento de los objetivos. Estos fueron: la **Investigación en la Acción**, el **estudio de casos**, el **análisis**

**de las fuentes documentales del programa junto con los indicadores de éxito del programa.**

Todos ellos fueron ofreciendo material suficiente para suscitar nuevas y más amplias reflexiones e interpelaciones que ensancharon las cogniciones fruto del propio proceso investigador. De suerte que se iban generando inesperadas comprensiones y con ellas la percepción de que nos estábamos encaminando en la indagación de una teorización imprevista, o lo que algunas autoridades en métodos cualitativos llaman **teoría fundamentada**, y que estaba mostrándose a la vez tanto en la acción como al efecto de la investigación, en el proceso y en los resultados. Sin embargo, no se pudo completar metodológicamente, dado que el MCC o método de comparación constante, que es la base de indagación de esta metodología, no se consumó porque la experiencia no ofrecía suficiente campo teórico de investigación para saturar las categorías establecidas u *Ordenes del Amor* en el contexto prefijado de la coordinación. Teoría investigada y fundamentada desde la saturación por el propio Bert Hellinger en el Campo de la psicoterapia.

Sin embargo sí obtuvimos la suficiente información como para que surgiera la intuición en el propio proceso y quedara pergeñada como veremos en el análisis y las conclusiones en el siguiente capítulo.

Los métodos utilizados quedaron ordenados tal como siguen:

**5.6.1- La Investigación en la Acción (IA)**

**5.6.2- El estudio de casos (EC)**

**5.6.3- Análisis de las fuentes documentales del programa**

**5.6.4- Análisis de los Indicadores de éxito del programa**

Y finalmente se recurrió a la **triangulación** como método y técnica a la vez que permite la aplicación y combinación de varias metodologías y herramientas de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno

(Denzin, 1990). Al ser un procedimiento combinatorio, lo analizaremos en el punto 5.9 *Desarrollo de la investigación*.

### **5.6.1- La Investigación en la Acción**

El sentido de este método es transformar, a través del propio proceso, la realidad. Ocupa y dirige su acción fundamental al cambio educativo y al cambio social. Según la mayoría de los estudios comparativos los diferencian de métodos etnográficos en que estos están más enmarcados en los paradigmas interpretativos, centrados más en la explicación y comprensión de los fenómenos que en la transformación.

A nuestro modo de ver, estas diferencias entre ambos métodos y paradigmas han sido complementos apropiados para esta investigación. Comprender el proceso de desarrollo y las acciones de MTP durante, pero fundamentalmente *a posteriori*, y a través del estudio de casos evaluativo (que se explica en el siguiente epígrafe) ha sido imprescindible para aportar contenidos y buenas prácticas que, a su vez, pudieran generar transformaciones a la EpP y pacificadora.

Para ello la Investigación en la Acción (a partir de ahora IA) se orienta hacia la resolución de los problemas mediante un proceso cíclico que abarca interactiva y recíprocamente la "actividad reflexiva" y la "actividad transformadora". El paradigma sociocrítico y la IA como instrumento metodológico, de forma natural, impregnan buena parte de los estudios y las acciones de la EpP y la Educación en valores en general, dado que los fines últimos de estas son la transformación de las sociedades en cooperativas y pacíficas.

La IA fue, como ya hemos anunciado, la herramienta metodológica que permitió la transformación del proyecto en programa a través de las evaluaciones formativas y continuas, realizadas por el conjunto de implicados e implicadas a lo largo del proceso. El desarrollo se llevó a cabo en los escenarios naturales de cada país, cuyas prácticas transfirieron el conocimiento necesario para la progresiva mejora de un MTP en los sucesivos países.

La investigación-acción sigue un proceso continuo, conocido como *espiral de investigación*, que permite articular acción reflexiva y acción transformadora. Este dinamismo origina que sea necesario articular de manera permanente la fase de planificación, la fase de actividad y recopilación de datos y la fase de reflexión. (Rodríguez y Valdeoriola, o.c.:66).

Siguiendo a Bartolomé (2000:10-15), los cinco rasgos principales que nos permitirían diferenciar una IA de otras actividades investigadoras o experiencias serían las que pasamos a enumerar y cotejar con las acciones-reflexiones de MTP:

- 1) El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social, a la vez que se procura comprenderla mejor.

Los objetivos de MTP son claramente transformadores y comprensivos:

- *Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de los cinco continentes.*
- *Crear lazos de cooperación entre los niñ@s y profesorado del propio país y entre los niños y profesorado de los cinco continentes.*

- *Estudiar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.*

2) Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso.

- El proyecto se transformó en programa y se estructuró tres veces desde sus inicios hasta la clausura de etapa como fruto de las experiencias y reflexiones en cada país, que animaban y aportaban a la reflexión común y que a su vez directamente incidían en las acciones en los países siguientes a donde viajaría la exposición. Generándose de este modo nuevos documentos que ayudarían en la organización, gestión y en la mejora de las prácticas, en definitiva en la mejora de su praxis. Todo ello ha sido objeto de descripción y análisis en el Capítulo IV.

3) Se da una manera particular de acercarse a la realidad: vincular conocimiento y transformación.

- A través de las Memorias (Anexo 5) cada país dejaba reflejada las vivencias, reflexiones y resultados del proceso con el fin de ser compartidos por todo el equipo de coordinadoras y coordinadores de MTP que se articulaba a través del correo electrónico. Se fomentó así la reflexión grupal, que también fue el objetivo de las multi-videoconferencias y de la reunión del equipo de coordinación en la clausura de final de etapa en Madrid, en mayo de 2003 (Anexo 9).

4) El protagonismo es de los educadores-investigadores.

- La responsabilidad de transformar y adaptar MTP a las distintas realidades contextuales recaía en cada coordinador o coordinadora (Anexo 10). Transformaciones y reflexiones que luego debía compartir a través de las Memorias con el resto de los países a fin de fomentar los valores de una comunidad de aprendizaje.

5) Hay una interpelación del grupo.

- En MTP la interpretación fue continua y procesal dado que los correos entre la coordinación general podían ser seguidos y requeridos por todos y cada uno de los países.

En definitiva, MTP se diseñó y rediseñó de acuerdo a los valores de la mirada sociocrítica y el modelo de IA. En sus reflexiones finales se fue mostrando *a posteriori* como un programa que en su evolución respetó e incluyó, inadvertidamente desde sus inicios, *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH (teoría fundamentada).

Percepción que añadió, a los ojos de esta investigadora, un valor al programa digno de ser estudiado por lo novedoso de la corriente Hellingeriana, que en el año 2003 todavía no había iniciado su incursión pedagógica en España. Y mucho menos se había incluido explícitamente, ni era mencionado en ningún proyecto, ni programa, como categoría que ensanchase la educación en valores, en general, y para la paz y pacificadora, en particular; esa es una de las más importantes pretensiones de este estudio.

Esta intuición, que fue el origen a la formulación de la hipótesis de investigación, aportó un valor añadido al programa meritorio de ser

investigado a fin de comprender, transferir y sumar los contenidos y buenas prácticas de MTP a la EpP y pacificadora del siglo XXI.

Toda vez que el programa MTP ya había concluido su mayor etapa de expansión se requerían métodos evaluativos que aportaran un estudio profundo del programa como un caso singular y novedoso, por ello se optó por la metrología de estudio de casos.

### **5.6.2- El estudio de casos**

De acuerdo con Stake: “Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso.” (Stake 2005:87). El estudio de Caso único, siendo este el propio programa MTP se mostró como la siguiente y más adecuada etapa metodológica, dado el carácter eminentemente evaluativo de esta.

De igual manera las características sistémicas del mismo lo orientaban hacia esta metodología porque como apunta Louis Smith (1979), un caso es un “sistema acotado”, y el objetivo de este es entender su totalidad. “Un caso define una relación (o carencia de ella) entre partes de un sistema o totalidad” (C.A.R.E. 1994:84). Un estudio de casos es también una evaluación “holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen” (Stake, o.c.:88).

El sistema MTP y sus complejidades estaban a disposición del estudio, esperando ser interpretados y comprendidos en lo común y en lo particular, lo que supone, siguiendo con Stake, centrarse en cinco cuestiones relacionadas con el caso (Stake, 2005), todas ellas ya descritas analizadas y desarrolladas en el capítulo IV y que

ahora sólo señalaremos para no caer en redundancias innecesarias.

1. Su naturaleza:

- Educación para la paz y pacificadora.

2. Su historia:

- Iniciación y creación de un proyecto de cooperación internacional de educación en valores por parte de un maestro y una maestra de Marruecos, de México y España.

2. El ambiente y ámbito físico:

- Muchos y diversos ambientes, cada uno con su idiosincrasia y su contexto, Casa de América de Madrid con los colegios españoles participantes, más los once países asociados junto a las instituciones y colegios participantes.

4. Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el político, el legal y el estético:

En todos los países participarán, además de las embajadas españolas y algunos centros culturales españoles, muy diversas instituciones de carácter social, cultural, político o económico.

5. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado.

Son las coordinadoras y coordinadores de cada país junto al equipo de maestros, maestras y educadores, colegios y familias.

Para Stake (2005) los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos.

1) Los casos *intrínsecos* son aquellos en los que el caso se define por el objeto, el conflicto o el ámbito de indagación; verbigracia cuando un docente decide estudiar los problemas de socialización



que un alumno tiene con sus compañeros y compañeras, o cuando una investigadora ha de evaluar un programa. En estos el interés se centra en el caso a la mano, en lo que podamos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales.

2) Los *instrumentales* focalizan su interés en conocer y comprender un asunto más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es el camino para la comprensión de algo que está más allá del caso mismo, siendo su objetivo esclarecer un problema o unas circunstancias o entornos que no afectan sólo al caso seleccionado sino también a otros. De este tipo sería el estudio de las complicaciones que enfrenta un docente novel en su primer año de docencia que nos permitiría acceder a la problemática de iniciación más extensa común a dicho grupo de docentes.

3) Los *colectivos*, también poseen un cierto grado de Instrumentalidad, salvando la diferencia de que en lugar de seleccionar un sólo caso, se elige y estudia una colectividad de entre los posibles. Siendo cada caso el instrumento para aprender del conflicto que en conjunto representan todos y cada uno.

El caso MTP estaría enmarcado claramente dentro de los intrínsecos, dado que viene definido por un objeto de estudio muy concreto: el propio programa MTP en un ámbito de cooperación internacional y ese es el interés de la investigación la comprensión del caso mismo. Pero también participaría de en sus objetivos de los tipos instrumentales dado que la evaluación de MTP pretende conocer los mecanismos y logros del programa para abrir una puerta comprensiva también más allá del caso mismo, que permita ciertas generalizaciones contextuales, a fin de poder aportar praxis a casos también enmarcados en la educación en la EpP y pacificadora en el ámbito de la cooperación educativa internacional.

Volviendo al enfoque evaluativo que es el que impregnó la elección de los criterios que se desarrollan en apartados posteriores, y que como veremos, acentuarán la calidad de las relaciones humanas, de las actividades y de los procesos, considerados siempre en cada contexto. Para ello fue imprescindible el análisis de las diversas fuentes documentales del programa y la triangulación entre los distintos métodos.

### **5.6.3- Las fuentes documentales del programa**

La documentación generada por el programa fue diversa y numerosa. De entre todas ellas, las fuentes que consideramos que nos ofrecían los datos e información necesaria para complementar las herramientas diseñadas singularmente para la investigación fueron:

- Análisis de Las Memorias de cada país.
- Correos electrónicos.
- Impacto en la prensa y medios de comunicación audiovisual y virtual, nacional e internacional.
- Las Web del programa.
- El encuentro y evaluación de coordinadores y coordinadoras en la clausura de etapa en Madrid.
- Análisis y valoración de los contenidos y objetivos y diseño del programa.

### **5.6.4- Los Indicadores de éxito del programa**

Los indicadores de éxito del MTP se elaboraron en el primer rediseño del mismo, cuando este se sistematizó bajo la coordinación general de Casa de América y pasó de ser un

programa a ser un proyecto. Cuando se redefinieron los objetivos del mismo, y a lo largo del propio proceso, de acuerdo a las aportaciones de las coordinadoras de cada país, se fueron también completando los indicadores de éxito. Para ello dimos prioridad a la consecución cualitativa, para valorar seguidamente el impacto de las cantidades, porque como afirma James Wolfensohn<sup>40</sup>: “He aprendido que el desarrollo puede medirse no sólo por procesos de aprobación burocrática, sino por la sonrisa que ilumina la cara de un niño cuando un proyecto tiene éxito.”

En el siguiente cuadro se muestra la correlación entre los objetivos de MTP y sus indicadores.

---

<sup>40</sup> James Wolfensohn, (2009). Ver Web:  
[http://biblioteca.catie.ac.cr/cursocuencas/documentos/Guia\\_sobre\\_indicadores.pdf](http://biblioteca.catie.ac.cr/cursocuencas/documentos/Guia_sobre_indicadores.pdf)

**Cuadro nº 10. Relación entre los objetivos MTP y sus indicadores de éxito**

Objetivos MTP	Indicadores
<p>1. Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de la comunidad Iberoamericana y los cinco continentes.</p>	<p>1.1 Diversidad de escuelas participantes. 1.2 Difusión en la prensa y medios audiovisuales. 1.3 Impacto en las comunidades e instituciones nacionales e internacionales.</p>
<p>2. Crear lazos de cooperación entre I@s niñ@s y profesorado del propio país y entre I@s niñ@s y profesorado de los cinco continentes.</p>	<p>2.1- Satisfacción del alumnado y profesorado. 2.2- Vínculos personales y grupales surgidos. 2.3- Proyectos de cooperación surgidos.</p>
<p>3. Estudiar y valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una Educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.</p>	<p>3.1- Estudios, productos y reconocimientos surgidos como consciencia directa del programa. 3.2 -Presencia y participación paritaria de las distintas etnias y culturas en la muestra plástica. 3.3 -Libertad y respeto a la expresión emocional en las lenguas madres y autóctonas.</p>

El impacto y consecución de estos indicadores se data y analiza en el Capítulo VI.

## 5.7- Técnicas e instrumentos de indagación

De acuerdo a la hipótesis y a los objetivos planteados:

### Hipótesis

El respeto y observancia de *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de *Un mundo teñido de paz*.

### Objetivo general

Aportar praxis para la construcción de una educación multidimensional del ser humano e inclusiva que permita el fomento de una educación que sea *per se* para la paz y pacificadora en su filosofía y sus métodos.

### Objetivos específicos

1. Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo que incluye *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH.
2. Comprobar las interrelaciones de MTP con la PSeBH.
3. Comprender la contribución de *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría el derecho de todo ser humano a la pertenencia.
4. Valorar los aportes filosóficos, éticos y metodológicos hellingerianos como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una *Cultura de paz*.
5. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.

Consideramos pertinente una propuesta de técnicas cualitativas apuntada con algún instrumento de cuantificación como punto de partida a fin de valorar la cantidad y el grado o nivel en el que sumergirse para explicar

y comprender, tanto las razones del éxito de MTP, como el cumplimiento en éste de *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger.

Para ello era necesario inicialmente demostrar que dicho programa cumplía con *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger para posteriormente pasar a indagar en cómo el respeto de dichos órdenes influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de *Un mundo teñido de paz*, de modo y manera que el rigor, autenticidad y validez del proceso de investigación quedasen garantizados.

Según estos criterios se juzgo acertado pasar cuestionarios cuantificables que nos situaran en las cifras concretas de observancia, o no, de dichos órdenes sobre las que elaborar las entrevistas en profundidad que explicaran las vivencias, los contextos y circunstancias de los datos obtenido.

La valoración de estos cuestionarios mostró que en tres de los once países habían surgido conflictos relacionales entre la coordinación y otras instituciones cooperantes de estos países dado que: “los seres humanos siempre están vinculados a un universo simbólico sociocultural e histórico, tienen valores, ideales, proyectos e intereses personales, que hacen que su comportamiento no se pueda explicar como el principio de Arquímedes” (Rodríguez y Valdeoriola, o.c.:48).

Las cifras ya habían cumplido su cometido mostrando los países que habían tenido conflicto: Brasil, Marruecos y Perú y. De los tres sólo pudimos hacer el seguimiento completo y en profundidad de los dos primeros, dado que en las últimas fases de la investigación no fue posible localizar a la coordinadora de Perú, no obstante se ofrecerán los datos de este país hasta el nivel que se consiguió.

Comprender por qué habían surgido los conflictos desde una explicación émica por parte de sus protagonistas, requería profundizar en los tres

casos como partes del intrínseco caso MTP, a fin de ver si las conclusiones obtenidas de sendas experiencias podían, de algún modo, aportar significado y sentido. Convirtiéndose así en un posible instrumento de regulación de conflictos interpersonales en contextos de cooperación internacional educativa, porque como también apunta Gracia Fraile: “En muchas situaciones de investigación dentro de las Ciencias Sociales y de la educación, el objetivo que se busca no pasa tanto por observar a las personas sino a las cosas que producen o produjeron.” (García Fraile, 2005: 305).

Se planteaba la necesidad de complementar la evidencia empírica con el descubrimiento y comprensión de los fenómenos que permitieron el éxito y los conflictos, de tal manera que el conocimiento de estos pudieran hacerlos trasferibles a otros proyectos educativos para la paz. Para ello se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

**Cuadro nº 11. Relaciones técnicas e instrumentos utilizados en la investigación**

<b>Técnicas</b>	<b>• Instrumentos</b>
Encuesta	•Cuestionarios cuantitativos estructurados <i>ex post-facto</i>
Memorias de cada país	•Guión de memoria
Entrevistas estructuradas y semiestructuradas	•Guión de las entrevistas
Recogida de datos e información documental	•Guión para la estructuración de los datos y documentos y diagramas de flujo

### 5.7.1- Instrumentos Cuantitativos

Dentro de los instrumentos cuantitativos no experimentales se utilizaron **cuestionarios estructurados semicerrados *ex post-facto*** a fin de hacer una primera valoración sobre la observancia o no de *Los Órdenes del Amor de Bert Hellinger* en el programa MTP.

Los cuestionarios (Anexo nº 11) fueron enviados a todas las coordinadoras y al coordinador y remitidos vía Internet, y algunos de ellos fueron cumplimentados por teléfono. El objetivo de los mismos era verificar, si a juicio de las coordinadoras y el coordinador, MTP la estructura sistémica de MTP cumplía con *Los Órdenes del Amor* como categorías pedagógicas de la PSeBH, y si en los países donde había habido algún tipo de conflicto estos estaban relacionados con el no respeto u observancia de los primeros.

Los cuestionarios se mandaron a los 11 países que conformaron la segunda etapa MTP, o la de paso de proyecto a programa tutelada por Casa de América, que como ya hemos dicho es la que ocupa esta investigación. De los 11 países respondieron al cuestionario 10.

En el siguiente cuadro se recoge el esquema de las características de los cuestionarios como instrumento de datación cuantitativa inicial de la investigación, que luego se desarrolló y completó con instrumentos de corte cualitativo, especificados en el epígrafe contiguo.



**Cuadro-resumen nº 12. Características de la indagación  
a través de los cuestionarios estructurados**

Enfoque metodológico de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Etnográfico, constructivista y sociocrítico</li> </ul>
Población	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los 11 coordinadores y coordinadoras integrantes del Programa</li> <li>•Muestra: grupo único, autoselectivo de acuerdo 10 respuestas de 10 países</li> </ul>
Instrumentos de recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cuestionarios estructurados semicerrados <i>ex post-facto</i></li> </ul>

### 5.7.2- Instrumentos cualitativos

Las herramientas cualitativas elegidas fueron utilizadas de forma flexible y abierta, como ya hemos dicho que corresponde a las metodologías de corte etnográfico y sociocrítico, con la misión de comprender e interpretar. Estas han sido clasificadas, denominadas y ampliadas con diversos enfoques desde comienzos del pasado siglo XX, en que emprenden su desarrollo. A la par que se germinaban las diversas orientaciones las denominaciones también se hicieron diversas: investigación fenomenológica, investigación hermenéutica, investigación etnográfica, interaccionismo simbólico, etnometodología, constructivista, etc.

Las técnicas e instrumentos utilizados en este ensayo con carácter evaluativo tuvieron como fin descubrir el sentido y el significado para la EpP y pacificadora de la experiencia del programa MTP a la

luz de las categorías y la filosofía de la PSeBH en escenarios nacionales e internacionales a fin de ampliar, desarrollar y transferir métodos y experiencia. En ningún momento se pretendió establecer leyes ni generalizaciones, más propio de las ciencias positivo-experimentales.

La evaluación se orientó a la **triangulación** de métodos y fuentes documentales, procedimiento que permite confrontar y comparar los resultados, dotando así a la investigación de la necesaria fiabilidad, validez, credibilidad y confirmabilidad de las técnicas e instrumentos utilizados.

Las técnicas e instrumentos empleados fueron:

- **Guión para el análisis de las Memorias**, cuyo esquema fue elaborado desde una consideración etnográfica dado que fueron las propias coordinadoras y el coordinador quienes lo cumplieron. De modo y manera que fueran estas y este quienes lo dotaron de sentido y significado dentro de su propio contexto socio educativo y cultural.

Una vez completadas fueron remitidas por correo electrónico a Casa de América.

Su examen nos dio información precisa en calidad y cantidad de los indicadores de impacto educativo y social de éxito del programa, así como las contribuciones pedagógicas que la experiencia produjo en quienes participaron en ella y en sus contextos, y, con mayor concreción, el impacto en las propias coordinadoras y el coordinador.

- **Guión para el análisis de las entrevistas estructuradas y semiestructurada** realizadas a la coordinadoras y al

coordinador de los países donde tuvo lugar algún tipo de conflicto: Brasil, Marruecos y Perú.

En persona al coordinador de Marruecos, Said Bhajallin, y por teléfono a la coordinadora de Brasil. En esta última fase de la investigación fue imposible localizar a la coordinadora de Perú, los correos nos eran devueltos y el teléfono aparecía como desconocido, como consecuencia no se contó con los resultados finales de Perú, sí con el diagnóstico inicial como consecuencia de los cuestionarios cuantitativos estructurados *ex post-facto* a los que sí contestó y los datos aparecidos en algunos correos.

- **Datación en la prensa y medios de comunicación audio-visual y virtual**, nacional e internacional de los 11 países. Las noticias y comentarios transmitidos y aparecidos en estos fueron uno de los indicadores de éxito.

Todos los datos de las manifestaciones en los medios eran especificados en las memorias. De modo fehaciente buena parte de los recortes de periódicos y revistas fueron remitidos por correo ordinario a la Coordinadora General y otros se escanearon y enviaron vía *e-mail*.

- **Las Web del programa**, otro de los indicadores de éxito. Fueron las diversas Web que se crearon *ex profeso* como fruto de las acciones del programa en los países. Todas sirvieron como instrumento de difusión y algunas de participación al estar dotadas de técnicas interactivas que permitían acercarse a las culturas componentes del programa así como a sus actores. Al día de hoy la mayoría continúan activas:

<http://www.ufes.br/~nucleoc/mundoPintado.html>

<http://www.casamerica.es/pag/TenidoPaz/frinicio.htm>

[http://www.unmundotenidodepaz.org/?page\\_id=6](http://www.unmundotenidodepaz.org/?page_id=6)

<http://www.congreso.gob.pe/historico/actividades/ceremoniainaugural.htm>

<http://www.congreso.gob.pe/historico/actividades/lima-peru.htm>

<http://www.congreso.gob.pe/historico/actividades/antecedentes.htm>

[http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk\\_survey4.htm](http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_survey4.htm)

- **Evaluación grupal del encuentro de coordinadoras en la clausura en Madrid** de las etapas Inicial, Marruecos-México y la conformación en Casa de América. Se pasó de proyecto a programa, primeras y segunda etapas respectivamente. De esta reunión de evaluación final de etapa se tomó información adicional y las conclusiones.
- **Análisis y valoración de los contenidos, objetivos y diseño del programa** a la hipótesis y objetivos marcados en consonancia con el cumplimiento de *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger y la implicación para el fomento de una *Cultura de paz en el siglo XXI* de Naciones Unidas.
- **Comprobación de los logros en indicadores de éxito** con los datos de impacto proporcionados por las memorias, la aparición en los medios periodísticos, los correos electrónicos, las entrevistas, las videoconferencias y la evaluación final de etapa en Madrid (mayo 2003). Se valoraron la consecución de los indicadores de éxito de acuerdo a los objetivos del Programa:
  - Impacto positivo en los medios de comunicación.
  - Impacto positivo en las instituciones.
  - Impacto positivo en los colegios beneficiados y comunidades escolares.
  - Grado de satisfacción del profesorado, coordinadores y alumnado.

- **Valoración de las videoconferencias.** Se realizaron cinco videoconferencias: España-México, Perú-México, República Dominicana-España y España, México, Perú, Colombia y República Dominicana. Actuaciones que permitieron apreciar de la manera más etnográfica posible (dadas los miles de kilómetros de separación) las experiencias en tiempo real de los países y sus coordinadoras, así como la apertura de vías de comunicación y futura cooperación.

Con estas actividades se propició la presentación y conocimiento a través de las imágenes de los coordinadores de dichos países (la mayoría no se habían visto nunca) y el diálogo de algunos de los niños y niñas de dichos países. Actividades que fomentaron, tanto la creación de proyectos futuros de cooperación entre docentes, como la creación de vínculos entre algunas de las escuelas y el alumnado.

En el siguiente cuadro se ofrece de forma esquemática la interacción entre los diferentes métodos utilizados en el proceso investigación y los instrumentos y las técnicas o estrategias que permitieron el desarrollo de la investigación. Se hizo un mayor uso de las últimas porque permitían más flexibilidad y libertad de acción.

Las estrategias o técnicas se refieren a modos, maneras o estilos de recoger la información, mientras que los instrumentos, son herramientas concretas de cada técnica o estrategias que nos permiten llevar a la práctica la obtención de la información. Los instrumentos tienen una entidad propia y proporcionan poca flexibilidad al investigador. (Rodríguez y Valldeoriola, o.c.:38)

**Cuadro nº 13. Resumen de las metodologías y sus técnicas e instrumentos de ejecución**

Métodos	• Técnicas e Instrumentos
Revisión del proceso Investigación en la acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Análisis y valoración de los contenidos, objetivos y diseño del programa</li> <li>•Análisis de las memorias</li> <li>•Valoración de las videoconferencias</li> <li>•Comprobación de los logros en indicadores de éxito</li> <li>•Correos electrónicos</li> <li>•Las Webs del programa</li> <li>•Datación en la prensa y medios de comunicación audio visual y virtual</li> </ul>
Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cuestionarios estructurados semicerrados <i>ex post-facto</i></li> <li>•Guión para el análisis de las entrevistas semiestructurada</li> <li>• Correos electrónicos</li> <li>•Análisis y valoración de los contenidos, objetivos y diseño del programa</li> </ul>
Análisis de las fuentes documentales del programa y de los Indicadores de éxito del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cuestionarios estructurados semicerrados <i>ex post-facto</i></li> <li>•Guión para el análisis de las entrevistas estructuradas y semiestructuradas</li> <li>•Correos electrónicos</li> <li>•Análisis y valoración de los contenidos, objetivos y diseño del programa</li> <li>•Comprobación de los logros en indicadores de éxito</li> <li>•Valoración de las videoconferencias</li> <li>• Comunicaciones personales</li> </ul>
Triangulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comparación de los datos del estudios de casos y la “revisión de los interesados” (ver punto 5.9 <i>Desarrollo de la investigación</i>) y el análisis de las fuentes documentales del programa</li> <li>• Diagramas de flujo</li> </ul>

## **5.8- Temas para explorar con las entrevistas o cuestionarios**

- La observancia de *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger en el programa MTP.
- Relación de los conflictos que más se significaron en el programa MTP y *Los Órdenes del Amor*.
- Proyecto enmarcado dentro de la Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger.
- Proyecto inclusivo en sus fundamentos teóricos y en su práctica.
- Indicadores de éxito alcanzado.
- Nuevas perspectiva o propuestas surgidas a partir de esta experiencia.
- Valoración personal y grupal del programa Aprendizajes intra e interpersonales.
- Aprendizajes profesionales.
- La cooperación internacional educativa como herramienta pacificadora.

### **5.8.1- Guión para las entrevistas semiestructuradas en países donde surgieron conflictos**

De acuerdo a los resultados de los cuestionarios semicerrados que se pasaron previamente a las coordinadoras y el coordinador, en tres países de los once coparticipes del programa, Marruecos, Brasil y Perú, surgieron conflictos.

El objetivo era comprobar si estos conflictos tenían que ver con *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger, lo que suscitó la necesidad de indagar en profundidad al respecto, analizando los mismos desde lo propios actores: Said Bahajin y Maresa Montserrat, coordinador de Marruecos y Brasil respectivamente, porque cómo ya hemos dicho, de esta última fase no se pudieron obtener los datos de la

coordinadora de Perú, Patricia Dioses, tercer país donde se registró también conflicto.

Primero se analizaron los datos de las respectivas memorias y correos donde se hacía algún tipo de referencia a los problemas y después se elaboraron sendos guiones de entrevistas semi-estructuradas. De acuerdo a la naturaleza del desencuentro, se indagaron los siguientes temas y datos:

- Nombre y apellido
- País
- Profesión
- Último grado de estudio
- Instancias en las que has trabajado y la actividad que realizas
- En cuál de ellas te encontrabas al coordinar la muestra *Un mundo teñido de paz* y que facilidades o dificultades tuviste.
- Has sido profesor/a de aula: Sí, No, ¿Cuántos años lo has sido?
- Niveles que has impartido
- ¿Cuándo fue el último curso que estuviste en un aula?
- ¿Ha ejercido o ejerces en otros ámbitos de la educación no informal? Sí, No ¿Cuáles? Descríbelos
- Describe el conflicto mientras coordinabas UMT en tu país.
  - Origen y Causas
  - Actores
  - Desarrollo
  - Consecuencias
- ¿Cuál o cuáles de los siguientes Órdenes crees que se vulneró en el desencuentro? (Se les explicó cada uno de estos con información textual del propio Bert Hellinger, 2002)
  1. El derecho a la pertenencia o inclusión en el sistema
  2. El respeto al orden de llegada al sistema y de las responsabilidades en el mismo.
  3. La compensación entre lo aportado y lo recibido



- ¿Crees que esa vulneración que señalas ha sido determinante en el desarrollo de la desavenencia? Sí, No ¿Por qué?
- ¿Cuándo y cómo se transformó la misma?
- ¿Qué te enseñó el conflicto?

Una vez transcritas las entrevistas, se realizaron sendos informes que fueron revisados por los informantes o interesados para así cotejar la fiabilidad del mismo triangulando así la información.

## **5.9 - Desarrollo de la investigación**

Una vez transcritos, revisados, ordenados, registrados y clasificados los datos, pasamos a analizarlos por medio de las técnicas e instrumentos anteriormente referidos.

La información conseguida se fue organizando en tres cuadros, contruidos de acuerdo a los tres ámbitos que se consideraron necesarios para evaluar el programa: evaluación comparativa, evaluación teórica y evaluación de la práctica, que se explican al final de este título y se desarrollarán en el capítulo siguiente.

### **5.9.1- La triangulación**

Para otorgándoles rigor y calidad a los resultados fue necesario la confrontación y comparación de los mismos a través de la **triangulación**.

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clari-

ficar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno [...]: La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias. (Stake, o.c.:241-242).

En consonancia con Stake, utilizamos la triangulación de los datos obtenidos a lo largo del estudio de casos y las fuentes documentales del programa.

Para mayor precisión, dentro del proceso de estudio de casos se utilizó la triangulación que Stake (2005) llama “revisión de los interesados”, donde el investigador busca la fiabilidad de los datos obtenidos a través de la entrevista o las observaciones, pidiendo a los sujetos actores o interesados, luego de transcrito el borrador o el informe de parte de la investigación, que valoren la fiabilidad de la interpretación de dicho original.

En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación. Aunque ellos son el objeto del estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes con regularidad y, en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos. También ayudan a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador [...]

Se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporte más datos. Se le pide que revise la exactitud y la adecuación del material. Se le puede animar a que sugiera una redacción o una interpretación alternativa, aunque no se le promete que tal versión vaya a aparecer en el informe final. Normalmente, merece la pena incluir parte de esta retroalimentación (*feedback*). (Stake, o.c.:243).

Bronfembrenner (1979) lo denomina "validación fenomenológica" o retroalimentación de los informantes y que está dirigida a contrastar la información una vez recabada la perspectiva de los actores sociales. El grupo de investigación LACE<sup>41</sup> (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) (1999) de la Universidad de Cádiz lo denomina triangulación con "sujetos investigados":

Por el otro, y tal como hemos señalado, parece una clara exigencia confrontar y comparar tanto los análisis que vayan elaborándose como el informe final con los *sujetos investigados*. Esta es, sin duda, una de las variantes más importantes de la triangulación, aunque sea de las menos empleadas. Es muy posible que aquí surjan conflictos y discrepancias, pero la información que dichas situaciones brinde es, en sí misma, de un alto valor *interpretativo*. (LACE, 1999:35).

Asimismo para Guba (1981) con esta triangulación se va al corazón del criterio de credibilidad, puesto que reconoce el principio de que llama de 'humildad metodológica' y lo explica en tres sentidos:

El epistemológico, porque afirma que 'no existe un acceso privilegiado a la realidad, de tal manera que se afirma que el mundo social y educativo está configurado por múltiples puntos de vista, entre ellos con cierta mayor importancia es el del investigador; el técnico, en tanto que evita la imposición de prejuicios, y propicia la acomodación del procedimiento de investigación a las características y circunstancias de la realidad estudiada; y, por último, el ideológico, "como señala Lather (1986) es un paso necesario para que una investigación potencie y desarrolle el aprendizaje de los sujetos implicados sobre su propias prácticas sin legitimar las usuales dependencias práctico/investigador experto (Angulo 1992). (Ibíd.:35).

---

<sup>41</sup> LACE (1999). Ver Web: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

En consonancia con estas valoraciones consideramos la confirmación a través de la triangulación con los sujetos investigados adecuada para otorgar la credibilidad necesaria al estudio de casos mismo. De suerte que una vez realizado el borrador del informe de las entrevistas semiestructuradas le pedimos al coordinador de Marruecos y a la coordinadora de Brasil que ellos mismos valoraran la fiabilidad de la interpretación y con sus comentarios y aportaciones se elaboró la evaluación del Estudio de casos que luego, y como ya se ha dicho, se trianguló con los resultados de la Investigación acción y el Análisis de las fuentes documentales.

#### **5.9.2- La evaluación final**

Una vez cotejados y comparados los resultados de la triangulación se pasó a la última valoración y análisis de los datos, la evaluación final que estuvo guiada en tres sentidos:

1. Evaluación teórica, donde se estimaron los contenidos, los valores y los procedimientos estructurales del programa y su consonancia con la PSeBH.
2. Evaluación de la práctica, donde se apreciaron los resultados de la puesta en práctica del programa a través de sus indicadores de éxito
3. Evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas.

**1.- Evaluación teórica.** Se estimaron los contenidos, los valores y los procedimientos estructurales del programa y su consonancia con la PSeBH.

Se retomaron en dos aspectos:

**1.1- Análisis curricular y estructural** en cuanto a su función y sentido como programa en cuyo análisis se valoró: la fundamentación teórica, si era deseable y necesario, el diagnóstico realizado, la finalidad, los objetivos, los beneficiarios y los participantes, los productos, las actividades, los costos, los responsables y la estructura administrativa y de gestión, las modalidades de operación, el cronograma, los prerrequisitos, llegando finalmente a la evaluación de su estructura.

**1.2- Relación con la PSeBH** en sus aspectos teóricos a través de los siguientes referentes comparativos: objetivos, contenidos y metodología con *Los Órdenes del Amor* y las categorías de la PSeBH.

En ambas evaluaciones se ligan sistémicamente los aportes teóricos compartidos con la PSeBH y los datos obtenidos a través de los resultados numéricos, las entrevistas, memorias y registros para reflejar la congruencia entre lo propuesto y lo realizado.

**2.- Evaluación de la práctica.** Se apreció los resultados y el alcance de las acciones del programa y se comprobó el impacto que tuvo en el medio internacional como en el nacional, tanto en su entorno cercano, alumnos, familias y comunidad, coordinadores y profesores; como el impacto general que se dio a través de los medios de comunicación e Instituciones, revisando para ello los indicadores de éxito.

**3.- La Evaluación comparativa** de los resultados de las metodologías aplicadas. Una vez recogidos los resultados de las metodologías aplicadas se cotejaron y confrontaron a través de la triangulación de los resultados obtenidos con los métodos IA y el EC y la *revisión de los interesados*.

Finalmente se realizó un análisis DAFO, es decir, con los resultados en la mano se pudieron apreciar las Debilidades, Amenazas, Oportunidades y Fortalezas del programa a modo de indicadores de transferencias para futuros programas de EpP y pacificadora que deseen enfocar su teoría y su práctica en el ámbito de la cooperación internacional desde el enfoque sistémico, fenomenológico y transgeneracional hellingeriano.

### **5.10- Reducción de datos y disposición de datos para la evaluación final**

El universo de datos se fue estrechando conforme emergían y se definían las cuestiones y objetivos, separándose primero en unidades, para seguidamente irse agrupando de acuerdo a las categorías de la PSeBH.

Una vez agrupados los datos se dispusieron en tres **diagramas de flujo** de acuerdo a la pertenencia de estos a los tres ámbitos en que se procesó la evaluación.

Esta técnica permitió efectuar un análisis socio compresivo y socio crítico *a posteriori* de la experiencia que retomó todo el material reunido en su periplo de dos años y su proyección y efectos posteriores cuyos resultados servirán para llevar a cabo una propuesta de mejora del programa en sus futuras fases de desarrollo: diseño, instrumentación, aplicación y evaluación, porque el proyecto mantiene su vocación de continuar entre continentes.

## Estructura del Capítulo VI

### **6. Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación**

#### **6.1- Análisis de los resultados**

##### **6.1.1- Evaluación teórica**

###### **6.1.1.1- Análisis estructural**

- Conclusiones de la evaluación estructural

###### **6.1.1.2- Relación con la PSeBH**

- Conclusiones de la evaluación en relación de la PSeBH

##### **6.1.2- Evaluación de los resultados o de los indicadores de éxito**

- Conclusiones de la valuación de los resultados o de los indicadores de éxito

##### **6.1.3- Evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas y la triangulación**

- Conclusiones de la evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas y la triangulación

#### **6.2- Conclusiones generales y propuestas de actuación**

##### **6.2.1- Conclusiones generales: estructurales, procedimentales, actitudinales y cognitivas**

##### **6.2.2- Análisis DAFO**

### **6.2.3- Propuestas de actuación. Retos y oportunidades**

6.2.3.1- Continuidad del programa MTP. Crecimiento y nuevas propuestas para educar en la multidiversidad humana

6.2.3.2- Ampliación de la investigación. Nuevas líneas de trabajo



## Capítulo VI:

### 6- Análisis de los resultados y conclusiones.

#### Propuestas de actuación

*Y si la encuentras pobre, no creas que Ítaca te ha engañado.  
Sabio como te has hecho, tan pleno de experiencia,  
habrás entendido lo que significan las Ítacas.*

P. Kavafis

El propósito de este capítulo es mostrar los resultados obtenidos del estudio evaluativo de MTP, su relación con Los Órdenes del Amor y la PSeBH y analizarlos para confirmar o no la consecución de los objetivos planteados al inicio de la investigación, así como el asentimiento de la hipótesis en tesis. Pretende aportar, así mismo, aportar unas conclusiones que nos autoricen a desarrollar algo más la praxis de la EpP y pacificadora, ampliando sus competencias: cognitivas, procedimentales y actitudinales, camino al logro de una *Cultura de paz*.

Las conclusiones serán la producción y los aportes de esta investigación, por eso se tratarán como afirmaciones, negaciones o interrogantes que nos permitan la apertura de nuevas propuestas e invitaciones para seguir experimentando/nos, descubriendo/nos y educando/nos desde los presupuestos de una paz interna, su interacción con la paz social-política y, de estas, con la paz ecológica en donde todos somos influidos, dependientes y estamos conectados. Porque las acciones y actitudes en una de estas tres dimensiones repercute en la relación con las demás. En ello convienen Erich Fromm, Yuri Krinhamurti y Leonardo Boff. Tres pensadores de tres continentes y confesiones distintas, pero espiritual social política y medioambientalmente comprometidos con que la consecución de sociedades más pacíficas es una responsabilidad sistémica que comienza por la comprensión intrapersonal o lo que es lo mismo iniciar una educación en de la paz interna.

Sólo somos capaces de conocer a los demás, de entenderlos y amarlos, cuando también somos capaces de entendernos, amarnos y comprendernos a nosotros mismos.” (Fromm, 2003:20).

Así pues, la cuestión es cómo mirar la totalidad de la vida de forma no fragmentada. Si miráramos la totalidad de la vida, no como hindú, musulmán, comunista, socialista, católico, profesor u hombre religioso, si viéramos el extraordinario movimiento de la vida que lo incluye todo, la muerte, el sufrimiento, la desdicha, la confusión, la falta de amor, esa imagen del placer que hemos alimentado durante siglos y dicta nuestros valores, nuestras actividades, si viéramos eso absoluta y completamente, entonces nuestra respuesta a esa totalidad sería del todo diferente. Y es esa respuesta, al ver todo el movimiento de la vida, la que generará una revolución en nosotros. (Krishnamurti, 2012).<sup>42</sup>

Sin la revolución de la mente será imposible la revolución de la relación persona-naturaleza. La nueva alianza entre ser humano y naturaleza tiene sus raíces en la interna profundidad humana. En ella se elaboran las grandes motivaciones, la magia secreta que transforma el mirar cada realidad, transfigurándola y descubriéndola como un eslabón de la inmensa red terrena y cósmica.

La moderna cosmología nos enseña que todo tiene que ver con todo en todos los momentos y en todas las circunstancias. El ser humano olvida esa intrincada red de relaciones, se aleja de ella y se sitúa sobre las cosas, en lugar de sentirse al lado y con ellas en una inmensa comunidad planetaria y cósmica. Algunas tareas importantes que se propone la ecología mental son: Trabajar una política de sinergia y una pedagogía de la benevolencia a fortalecer en todas las relaciones sociales, comunitarias y personales. Favorecer la recuperación del respeto hacia todos los seres, especialmente los vivos, pues son mucho más antiguos que nosotros. Por último, propiciar una visión no-materialista y espiritual

---

<sup>42</sup> (Krishnamurti, 2012). Ver pág. Web:  
<http://www.jkrishnamurti.org/es/krishnamurti-teachings/view-daily-quote/20110717.php?t=Conflicto>

de la naturaleza que favorezca el encantarse de nuevo ante su complejidad y venerar el misterio del universo. (Boff, 2008).<sup>43</sup>

## 6.1- Análisis de los resultados

El análisis de los resultados de la experiencia educativa de cooperación internacional, intercultural y de atención a la diversidad MTP se ha concentrado en valorar cómo y con qué resultados concretos se puede afirmar la hipótesis planteada desde el propio estudio así como sus objetivos.

### Hipótesis

El respeto y observancia de *Los Órdenes del Amor* de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de *Un mundo teñido de paz*.

### Objetivo general

Aportar praxis para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la construcción de una educación que sea *per se* para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades.

### Objetivos específicos

11. Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH.
12. Comprobar las interrelaciones de MTP con la PSeBH.
13. Comprender la contribución de *Los Órdenes del Amor* de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría: el derecho de todo ser humano a la pertenencia.

---

<sup>43</sup> Boff, 2008. Ver pág. Web: <http://www.olimon.org/uan/Espiritualidad.pdf>

14. Valorar las aportaciones filosóficas, éticas y metodológicas hellingeriana como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la Paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una *Cultura de paz*.
15. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.

El modelo y paradigma de análisis de datos se ha centrado en la investigación cualitativa, siendo esta un proceso vivo y por tanto emergente e intrínsecamente unido a la recopilación de los mismos. Los nuevos datos suscitan nuevas reflexiones, nuevos objetivos, incluso la modificación de la hipótesis.

El análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, la entrevista en profundidad y las otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos. (Taylor y Bogdan, 2002:158).

Siguiendo estas palabras podríamos definir el análisis como el procedimiento a través del cual trascendemos los datos para acceder al entendimiento y comprensión del fenómeno de estudio. Es el medio por el cual la investigación entra a profundizar en los datos más allá de la mera exposición y narración descriptiva de los hechos y fenómenos.

Entendemos el análisis como una continuidad de los actos intuitivos que suscitaron el deseo de investigar y que se materializaron, a través de procesos imaginativos y creativos, en las interpretaciones y comprensiones alcanzadas en objeto de estudio. Así MTP en un principio no fue planteado en su interrelación con la PSeBH. Esta correspondencia se

intuyó en el análisis de los factores que promovieron un éxito mayor del esperado en su relaciones con la EpP. Fue el proceso a posteriori de la compilación y la lectura los documentos del programa, así como el conocimiento progresivo de la filosofía educativa hellingeriana el que motivó la intuición de la observancia inadvertida, de los *Ordenes del Amor* por parte del programa y la relación con la PSeBH.

Es en definitiva un proceso de producción en el que, más allá de los significados convenidos de los datos y resultados, el investigador o debe dar innovadores y relevantes sentidos que posibiliten el crecimiento, desarrollo y buenas prácticas de los fenómenos y disciplina de estudio. Es decir, este estudio pretende aportar nuevos componentes teóricos y prácticos a la EpP y pacificadora a partir de la experiencia internacional, intercultural y de atención a la diversidad de MTP y su correlación con PSeBH.

Siguiendo con la flexibilidad adaptativa de toda investigación cualitativa, los procedimientos analíticos no siguieron un esquema riguroso, sino que se ajustaron a la identidad de la investigación *post facto* e internacional.

Este proceso de análisis no sigue un esquema rígido y se conoce con el nombre de "espiral de comprensión", "análisis cíclico" o "análisis en progreso". Cada investigador deberá desarrollar un proceso de análisis adecuado, puesto que el análisis de datos cualitativos tiene que ver más con la habilidad creativa del investigador que con una habilidad meramente técnica. (Ibíd.)

El análisis fue por tanto un *continuum* de preguntas y respuestas. Dicho de otro modo, requirió de una intercomunicación sostenida entre la investigadora y los datos emergentes investigados.

En el proceso de análisis de datos, el investigador interpreta las partes del texto desde el todo y a su vez accede al todo desde las partes. Dicho de otro modo: para acceder al sentido de un texto

debo remitirme a sus partes, y viceversa, para interpretar el significado de una parte de un texto tengo que remitirme a su totalidad (contexto). Esta relación dialógica se conoce con el nombre de "círculo hermenéutico" en Dilthey y como "conversación hermenéutica" en Gadamer:

En principio comprender es siempre moverse en este círculo, y por eso es esencial el constante retorno del todo a las partes y viceversa. A esto se añade que este círculo se está ampliando constantemente, ya que el concepto del todo es relativo, y la integración de cada cosa en nexos cada vez mayores afecta también a su comprensión. (Gadamer, 2001, pág. 244)" (o.c.:73).

El proceso de comprensión fue un *continuum* que se desarrolló con desigual alcance en la medida en que los datos se agrupaban en los tres diagramas de flujo que se elaboraron para cada una de las evaluaciones en las que se analizó el programa:

4. Evaluación teórica: donde se estimaron los contenidos, los valores y los procedimientos estructurales del programa y su consonancia con la PSeBH.
5. Evaluación de la práctica: donde se apreciaron los resultados de la puesta en práctica del programa a través de sus indicadores de éxito
6. Evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas a través de la triangulación entre algunas de las metodologías de investigación.

En el cuadro siguiente se resume todo el proceso.

**Nº 14. Cuadro comparativo de las tres evaluaciones realizadas en el estudio**

<b>Evaluaciones</b>	<b>Métodos</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>
<b>Evaluación teórica</b>	Análisis Estructural	- Todos los documentos y materiales utilizados en el programa MTP (Correos electrónicos, cartelas, pinturas, entrevistas alumnos, familias, aparición en los medios de comunicación, video-conferencias, memorias de cada país, folletos de informativos, dípticos, DVD, etc.)
	Relación con la PSeBH	- Todos los documentos y materiales utilizados en el programa MTP - Cuestionarios semicerrados
<b>Evaluación de la práctica</b>	Análisis de los Indicadores de éxito	- Todos los documentos y materiales utilizados en el programa MTP - Cuestionarios semicerrados
<b>Evaluación comparativa de los resultados</b>	Revisión proceso Investigación Acción (I A)	- Todos los documentos y materiales utilizados en el programa MTP - Cuestionarios semicerrados
	Estudio de Casos (EC)	- Todos los documentos y materiales utilizados en el programa MTP - Cuestionarios semicerrados - Entrevistas semi estructuradas a los coordinadores - Informes
	Triangulación	- Cotejar: EC, Revisión I A , Análisis de fuentes documentales, - Revisión de los Informes por los interesados

A cada uno de estas tres evaluaciones le dedicaremos un apartado, y cada apartado o evaluación constará de dos bloques de contenidos. El primero o primeros, estará/n dedicado/s a la exposición y análisis de los resultados obtenidos de las metodologías de investigación aplicadas, y descritas en el capítulo V. El segundo bloque, se dedicará a las conclusiones de la evaluación. Es decir cada evaluación terminará con sus conclusiones correspondientes. Y para cerrar el capítulo dedicaremos otro importante apartado a las conclusiones generales o finales correspondientes a la totalidad del proceso investigador.

### **6.1.1- Evaluación teórica**

Una vez determinada la estructura a través de los contenidos, los valores y los procedimientos estructurales del programa, se pasó a valorar la consonancia y relación del programa con la PSeBH. En estos dos ámbitos se realizó la evaluación teórica del programa

#### **6.1.1.1-Análisis estructural**

Partiendo de la propuesta de referencia que Ezequiel Ander-Egg (1993) formula en su obra sobre planificación educativa para analizar proyectos educativos.

Fruto del proceso de descubrimiento que fue MTP, el cambio semántico de *proyecto* a *programa* no ocurrió hasta la evaluación de clausura por parte del equipo de coordinadores y, dado que vamos a seguir la terminología de Ander-Egg, utilizaremos ambos términos indistintamente.

En análisis estructural se valoró desde los fundamentos de la EpP que hemos analizado en los capítulos precedentes y los valores y recomendaciones promovidos para la consecución internacional de una cultura de paz 53/243 de las Naciones Unidas.



## Bases fundamentales para la formulación de un proyecto

- **Puntos para el análisis.** Para valorar la base estructural del programa o proyecto MTP se tuvieron en cuenta los siguientes puntos si el proyecto es deseable, el diagnóstico de la realidad contextual, su finalidad, los objetivos planteados, la población beneficiada, los productos y resultados, las acciones y actividades, los recursos, la ejecución y finalmente los pre-requisitos que lo promovieron.

- **Fundamentación** o razones por las que se necesita realizar el proyecto.

-Todos los países participantes en el Programa deseaban ver rebajados los niveles de violencia nacional. En todos ellos está presente la necesidad de educación en valores como *tolerancia, respeto, cooperación, solidaridad e interculturalidad*. E, Internacionalmente, estos son una necesidad perentoria. Por ello programas como MTP que promueven a través de praxis concretas la cooperación, el diálogo y la inclusión de todas las diferencias culturales, de género y funcionales sí cuentan con la fundamentación suficiente para su ejecución. Ofreció para ello una propuesta preventiva que favoreció la sensibilización y promoción para construir una *Cultura de paz*.

-Se Incluye el concepto de paz positiva y la resolución de conflictos de manera no violenta por medio del diálogo como uno de sus caminos. La *Cultura para la paz* incluye también valores de “libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y comprensión en todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (ONU:1999), y es precisamente a este último al que se enfoca MTP, conocer al otro/a, por medio de la expresión artística con la pintura infantil y sus emociones respetando la expresión cultural de cada niño y de cada niña. Permitiendo,

también, a los integrantes (alumnos, profesores, coordinadores, padres de familia invitados, etc.) que pudieron asistir a los talleres en los distintos países con motivo de la muestra, se conocieran más a sí mismos/as, su profesión, sus raíces y contexto.

- Se fundamenta en Educación para la Paz, para tratar de llegar a construir una *Cultura de paz*.

- **Deseable** o dar respuestas a las necesidades y demandas de nuestro contexto social y educativo.

- Este proyecto es deseable en tanto que la educación, como vimos en el capítulo I, es uno de los principales medios para construir *sociedades culturalmente pacíficas* como señala la UNESCO, el propio “Preámbulo” de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y, como ya señalado, las bases teóricas de la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de paz*, resolución 53/243.

- Por otro lado se destaca el papel de educación como medio, principio y fin para la consecución de sus objetivos educativos en, con y para la paz. Reafirmando su pertinencia a través de su recorrido en los once países, objeto de estudio.

- La mayoría de los coordinadores que aceptaron la invitación a participar en MTP eran profesionales de la educación que tenían mucha experiencia que aportar. Implicando su tiempo extra-escolar, dinero, familia y comunidad.

Como ejemplo, pueden ser, las palabras de la coordinadora de Colombia sobre lo oportuno de MTP:

*En Colombia, se llevó a cabo el proyecto en un momento histórico en el cual un promedio alto de niños y niñas sufrían situaciones de riesgo con la violencia generada por los diversos grupos armados, en sus propios hogares, en sus poblados tanto en el sector urbano-marginal como rural, trayendo como consecuencia el inmenso flujo de desplazados a las ciudades, entonces se hacía profundamente cuestionante para todos el tema de la tan anhelada paz. (Abarca, 2006:95).*

- Así mismo, se procuraron espacios que dieron voz a los que trabajan por la paz. Se trató, a sugerencia de los propias coordinadoras y docentes, que no solo participaron sino propusieron e hicieron el proyecto propio, de trascender los modelos institucionales específicos que, a veces, constriñen y no permiten un óptimo desarrollo: *El que no tuviera una proyección institucional específica sino mundial, se reflejó en la acogida masiva de más de 1000 alumnos participando. Era un llamado a trabajar por la paz, que se piensa y siente por la paz. (Ibíd.).*

Se introdujeron situaciones de solidaridad y comprensión. La voz de los visitantes se hizo solidaria con la palabra de los niños escrita en sus cartelas. Una de las reporteras que estuvo presente en la inauguración que se realizó en *Houston Independent school District*, al realizar el recorrido observando las pinturas, se detuvo en las de Colombia, país de donde ella era originaria: *yo ya no estoy en mi país pero aún hay niños ahí, y las cosas no han cambiado, duele ver esto* (Anexo 5, EE UU. AO, 2002).

Además el programa se gestionó para cubrir la mayor diversidad y representatividad de cada país, para alcanzar uno de los objetivos de la declaración de una *Cultura de paz*. “La sociedad civil debería involucrarse a nivel local, regional y nacional para

ampliar la meta de las actividades sobre una *Cultura de paz*" (ONU, 1999). De suerte que el proyecto se define como:

MTP es un proyecto inclusivo de plástica infantil, intercultural, coeducativo, de atención a la diversidad, de educación emocional y de cooperación internacional para promover los valores de paz en el mundo.

- **Diagnóstico** o discriminación de la realidad que propicie acciones compensatorias.

MTP se inició tomando en cuenta los contextos locales pero sobre todo el mundial, que a diario reciben imágenes estereotipadas, juicios que dividen a la humanidad con la tranquilidad de conciencia de quienes creen tener la *Verdad* y la verdadera versión de los hechos (ver pedagogía heredadas de la sombra capítulo I). Desde los maniqueos y uniformados iconos del mundo árabe, hasta la devaluación del mundo educativo, sobre todo de la imagen del profesor, especialmente en algunos países de América Latina, la lucha contra la manipulación informativa y la institucionalización de la mentira tiene una relevancia especial para asentar y concretar el compromiso con la búsqueda de la verdad (Jares, 2005). En palabras de uno de los autores se destaca lo que se esperaba de este proyecto:

*Pensaba y sigo pensando que es un proyecto que puede cambiar muchas cosas en los niños que serán los hombres de mañana. Creo que un niño de EEUU por ejemplo, que trabaje junto a otro niño de otro país sea cual sea sobre la paz, siempre tendrá en su mente que son gente pacífica. A lo mejor con muchos proyectos así podemos evitar muchos conflictos en el futuro. Solamente nos toca a nosotros ahora pensar en la manera adecuada para que estos niños se queden en contacto entre ellos después de la fase de la exposición. (o.c.:2006:14).*

- **Finalidad** o en qué contribuirá el logro de los objetivos del proyecto a la labor de la EpP y pacificadora.

Para abordar el indicador de la finalidad, retomaremos a Tuvilla (2002), quien analiza sobre la triple finalidad de la Educación para la Paz, la cual debe de *informar, formar y transformar*, que seguidamente pasamos a destacar en MTP.

**Informar.** La finalidad principal de MTP fue informar de cómo los niños concebían la paz, dando a conocer la diversidad cultural y las pluralidades que enriquecen el mundo. En voz de uno de los niños autores de México:

*Me dejó muchas cosas, algunas de ellas que no debemos de pelear, que los países tienen otras costumbres y nosotros las nuestras. Los niños son distintos en cada país pero algunos tienen más cosas que les inculcan, otros no es distinto pero algunos tienen más cosas que a otros les faltan. (o.c., 2006:112).*

A través de la opinión en una entrevista recogida por la coordinadora de México a la coordinadora de República Dominicana, quien además de pedagoga es pintora:

*Lo primero es que los niños me comunicaban, yo sentía la voz de los niños a través de su plástica, podía independientemente de que su pintura no era una pintura o un dibujo que el maestro no le estaba indicando como hacerlo, sino que salía desde él, eso lo hizo más puro, eso lo hizo más auténtico, entonces tú pudiste sentir cuál era realmente el sentimiento de los niños. (o.c., 2006:115).*

Se vieron insertos diversos medios de comunicación en todos y cada uno de los países que también mantuvieron informado de lo ocurrido y expuesto en MTP. A lo que hace referencia la

UNESCO “como el papel educativo e informativo de los medios contribuyen a promover una *Cultura de paz*” (ONU, 1999).

**Formar.** La formación con talleres y otras actividades anexa a la exhibición de la muestra se dejó a criterio de las coordinadoras y el coordinador como conocedores de las realidades nacionales. De modo que cada país decidió qué tipo de actividades, el cómo y el cuándo. Respetándose así la idiosincrasia socioeducativa y cultural de cada contexto.

La muestra estaba diseñada con un marcado carácter didáctico. Comprendía además de las pinturas y las cartelas identificativas con los textos de los autores y autoras:

- Dos paneles explicativos del proyecto.
- La localización de los países y las escuelas sobre el planisferio de Peaters y las banderas de cada país.
- Fotos de las escuelas y las aulas con los niños y niñas participantes para que pudieran acercarse un poco más a las diferentes realidades.
- Carteles con reflexiones y frases referentes a la importancia de la educación como constructora de la paz de García Márquez, y a la realización de las pinturas en cada uno de los países. Isabel Allende, Gandhi y el “Preámbulo” de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y el de la UNESCO.

La sola participación de cada alumno/a, teniendo que realizar la pintura y reflexionar cómo sentía la paz, fue formativo y enriquecedor. Así lo expresó un niño de 11 años del *Colegio de educación especial de La Purísima*,

*A mí me gustó mucho pintar mi dibujo y luego pensarlo para explicar a los mayores porque yo pinté así la paz, como yo quería.* (ESP, LM, 2003).

En todos los países se realizaron talleres. En España en la inauguración fueron multidisciplinarios, incluyendo: literatura, expresión corporal, danza, pintura y dramatización. En el fin de semana de la clausura de etapa en Madrid (23, 24 y 25 de mayo del 2003) se realizaron cinco talleres para familias.

**Transformar.** La tarea transformadora se pudo observar en los niveles: individual e intrapersonal, así como en el interpersonal y social. Cada uno de los participantes, además de pintar su sentimiento o emoción sobre la paz, luego debía reflexionarlo y explicarlo, con sus palabras, en su lengua materna. Siendo esta reflexión y la pintura su propuesta de acción, no sólo para el niño o niña como emisores, sino también para quienes luego la observarían en la muestra. Concurriendo receptor y emisor junto a todos y cada uno de quienes la hicieron posible en una propuesta constructiva desde un proyecto plástico e inclusivo.

Como lo podemos constatar en voz de una de las coordinadoras de República Dominicana y Brasil, que corresponde a primer y segundo párrafo respectivamente y el tercero la opinión de una niña mexicana autora de una de las pinturas:

*La de Colombia, la de pipi, esa me impactó, me maravilló y me impactó a la vez, era fuerte para mí. Los niños que ponían la paz como algo muy bonito, me daba, me daba la sensación de que quizás, ellos soñaban eso, lo veían lejos, así como el de la Chichigua (Guatemala), que era difícil de interpretar para una niña, porque quizás si tú solamente oyes el texto hasta para mí, pero era ver que si la paz no la detienen, sino la agarran, si no la pueden asir, se les va, entonces era como esa necesidad de atraparla, de*

*quedarnos con la paz en las manos, ésa me impacto mucho. (o.c., 2006:116).*

*Fue un cambio, antes y después de Mundo Teñido de paz. Como pintora me he centrado en los niños, la paz y cuidado del medio ambiente [...]*

*Te envió este mensaje pues el taller da paz está inscrito en el programa de la década de cultura de paz.*

*Puedes entrar y buscar América latina y Caribe, después Brasil y vas encontrar o Atelier da paz.*

*Yo sigo trabajando con el arte... pero después de mi última exposición en Olot, Gerona, con la pintura con plastilina en 2006, me estoy dedicando mucho más con trabajos con reciclaje con creación de cuentos y juguetes. Tengo en proyecto crear un Centro para esto. (Ibíd.).*

*Pues que todos los niños pudiéramos dar nuestra opinión sobre la paz, y así pues que la gente mayor se diera cuenta de que también los niños queremos paz, y que sabemos que hay guerras y que queremos impedir las... que distintos países sufren más que nosotros. Es algo que si podemos lograr que no es imposible, que si todos cooperamos juntos, podemos hacer un mundo mejor que ya no haya guerras, y que hasta en la escuela ya tenemos que empezar a tener paz, ya no hay que pelearnos ni discutir hay que todo hablarlo, no hay que hacerlo por la fuerza ni nada..." (o.c., 2006:109).*

Así mismo la creación de proyectos cooperativos de EpP entre las coordinadoras y el coordinador, a raíz de la experiencia de MTP tales como *Burbujas de ilusión*, *Radiominiatura* y *Atelier da paz*, son buena prueba de la transformación que supuso en el hacer educativo de la cooperación internacional entre maestros, escuelas, alumnos y comunidades educativas.

- **Objetivos** o que se espera obtener del proyecto en caso de que tenga éxito.



Por medio de la metodología Investigación Acción los objetivos se fueron precisando y delimitando a lo largo de su desarrollo, para quedar establecidos finalmente como sigue:

- 1- Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de los cinco continentes.
- 2- Crear lazos de cooperación entre los niñ@s<sup>44</sup> y profesorado del propio país y entre los niñ@s y profesorado de los cinco continentes.
- 3- Estudiar y valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.

Todos ellos muy relacionados con los objetivos, estrategias, acciones y actores del Programa con el fomento de una *Cultura de paz* en su artículo 9º, *Acciones para fomentar una Cultura de paz a través de la educación*:

Involucrar a los niños en actividades que contemplen en ellas los valores y metas de una cultura de paz. (ONU, 1999)

Además de incluir aspectos incluidos en la *Década Internacional para una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo* de Naciones Unidas

La educación debería comprometerse en el amplio sentido no sólo a una educación formal en las escuelas sino también fuera de la escuela y en educación informal en el pleno

---

<sup>44</sup> En los programas educativos de Aula Iberoamericana, área de educación de la Casa de América se utilizaba la @ como signo coeducativo para incluir el género masculino y femenino.

campo de las instituciones sociales, incluyendo también a la familia y a los medios de comunicación. Debería involucrar la plena participación de los Gobiernos, organizaciones intergubernamentales y sociedad civil. Se debería seguir la estrategia adoptada por los ministros de educación del mundo para la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia: un enfoque que es amplio y holístico, que involucra a todos los entes educacionales y a diversos agentes de socialización, incluyendo organizaciones no gubernamentales y organizaciones comunitarias en un proceso de participación democrática. (o.c., 2000).

Este proyecto ofrece la oportunidad para que los niños y las niñas se vean a través de sí mismos, desde su lenguaje, de su mirada y expresión; para estimular la reflexión de los adultos y pensar qué tipo de mundo les estamos dejando, qué intolerancias o comprensiones estamos propiciando, con la esperanza de que los sistemas educativos reciban también una evaluación por aquellos a quien están dirigidos los modelos de educación en valores. Estas son algunas de las palabras escritas en las cartelas de sus pinturas por los niños y niñas al respecto:

*Hacer conciencia en todos los países, no tener guerra, que no se peleen.* (México, 2001).

*Protestamos para la paz para la paralización del comercio de marfil y la caza de elefante en peligro de extinción* (España, 2003).

*Veo que la paz de Guatemala si no la detenemos a tiempo se nos va a escapar más lejos de lo que pensamos* (Guatemala, 2002).

De la misma manera se ve reflejado en las palabras de la coordinadora general del proyecto respondiendo a una entrevista

que le realizó la coordinadora de México Gloria María Abarca Obregón:

*Es un proyecto de cooperación internacional y de educación en valores y para la paz que ha logrado todos sus objetivos gracias al trabajo, entusiasmo y buen hacer profesional de much@s educadores que han sabido trabajar muy bien en equipo... El objetivo de llevar nuestro proyecto por varios países del mundo se logró, aunque nos esperen aún más continentes. La representación intercultural se logró; la representación de género se logró; la cooperación internacional se logró. Todo se ha logrado y con mayor amplitud y éxito del que creo que tod@s podíamos esperar. (Abarca, 2006:111).*

Así mismo refuerza estos logros la Directora General de Casa de América Asunción Ansorena en la inauguración de la muestra final y clausura de etapa.

*En la Casa no podemos estar más contentos y satisfechos de los logros de este programa, Un mundo teñido de paz. El nombre de Casa de América se ha conocido en diferentes instituciones de diez países. A través de la manera hermosa, como institución que trabaja por la paz y la convivencia.*

*Hoy debemos felicitarnos, sin duda Un mundo tenido de paz es uno de los programas más exitosos de Casa de América. Porque nosotros nos sumamos a una iniciativa como parte creadora y tutora desde nuestra área educativa, Aula Ibero-americana, a una idea generada entre maestros de México y Marruecos. Y entre todos, entre los once países, la hemos hecho crecer por encima de nuestras primeras expectativas.*

[...]

*Los colegios, niños y profesores de once países, se han conocido han colaborado y han demostrado con esta hermosa producción que ustedes podrán disfrutar durante 8 días en el Anfiteatro de esta Casa, que es posible entendernos y convivir.*

[...]

*Hemos escuchado la voz de los niños de los distintos rincones y culturas de tres continentes: África, América y Europa [...] los jóvenes artistas, no sólo han pintado la paz, también, brevemente y con sus palabras, en una cartela anexa, nos han explicado el porqué de su pintura, para que entendamos mejor cómo ellos y ellas reciben los valores que desde el mundo de los adultos les estamos transmitiendo. Este es el objetivo genuino y singular que pretende el programa de plástica infantil: Un mundo teñido de paz.*

[...]

*Se ha creado una red de educadores que sin duda, y después de esta experiencia, podrán seguir trabajando para, con y en la paz. (Esp, AA, 2003).*

- **Beneficiarios** o personas que recibieron positivamente los objetivos del proyecto.

El diseño se ha orientado hacia los niños y niñas de todo el mundo, docentes, todas las comunidades de los distintos países participantes, y todos los visitantes que pudieron apreciar, valorar y disfrutar de las exposiciones. Contando con las embajadas y parte de su personal diplomático, especialmente los delegados de cultura y educación. Se implicaron empresas y directivos y medios de comunicación de diferentes países.

Pero, sin duda, los protagonistas y mayores beneficiarios fueron los niños y niñas que participaron en la producción de la muestra y sus colegios. También numerosos asistentes que acudieron a visitar la exposición y participaron en los talleres, así como sus familias que también pudieron participar en talleres. Porque la muestra, su diseño, estructura, contenidos y actividades estaban

pensadas y están pensadas para los ojos (cognición) y el corazón (emoción) de los niños y jóvenes de todo el mundo.

Como muestra de lo anteriormente expuesto reproducimos a continuación el contenido del cartel de bienvenida para los niños, niñas y visitantes que se colocó en los museos de México.

*La exposición que estás a punto de ver fue hecha pensando en ti, en lo importante que es saber lo que hay en ti como niñ@; aquí podrás encontrar los sentimientos y pensamientos de muchos niñ@s de tu edad que pertenecen a 11 países diferentes de las zonas rurales y urbanas, de diferentes etnias y también con necesidades educativas especiales, los países son: Marruecos, México, España, Perú, Paraguay, Estados Unidos, Guatemala, República Dominicana, Brasil y Bolivia. Lo interesante de cada pintura es que ellos mismos te dirán, en su propia lengua, a través de una cartela lo que quisieron dar a entender con su pintura, trata de disfrutar cada pintura y pensar que si tú la hubieras pintado que tratarías de decir con ella.*

*Estos niñ@s se unieron para hablarnos sobre la Paz, como la viven, sienten y quisieran que fuera en cada lugar en donde ellos viven; así mismo nos dan a conocer un poco de su país y de su cultura. Observa bien y verás que hay diferentes idiomas en los que los niños se expresan aquí; desde el árabe, que su escritura es de derecha a izquierda, hasta el inglés, portugués, y diversos dialectos, pero hablándonos todos ellos de lo que significa para ellos la paz.*

*Sólo recuerda que no porque los demás no vivan o hagan lo que tú haces, no pueden ser tus amigos. Aquí todos ellos tienen grandes diferencias pero juntos se han unidos para proponer como construir un Mundo mejor, como teñir este Mundo de Paz.*

*Tal vez ahora tú podrás hacer tu pintura acerca de lo que es para ti la paz, y llegar juntos a vivir en un mundo mejor. La*

*exposición pretende seguir viajando y tal vez algún día darle la vuelta al mundo llevando este mensaje de paz.*<sup>45</sup>

La población escolar que podía participar con sus pinturas comprendía la edad de 6 a 13 años, incluyendo el alumnado de colegios de educación especial. Tal como menciona Hicks (1999) que de los 6 a los 7 años los niños parecen tener también ideas bastantes definidas sobre la guerra y la paz. Mientras que poseen imágenes muy claras de la guerra, sus ideas sobre la naturaleza de la paz son a menudo muy confusas. Esto pudimos percibirlo y observarlo en la exposición de las pinturas. Lo jóvenes pintores, sus temática pictóricas y sus palabras fueron la expresión de cuanto de paz y violencia de su entorno les afectaba.

Así lo expresa claramente un niño de nueve años participante de la escuela *María del Rosario* en Chapere, Cochabamba, Bolivia, como texto de su pintura:

*En el dibujo no he presentado la paz, porque desde hace algunos años no hay paz en Chapare. Gracias a las peleas constantes entre cocaleros y policías muchos niños y niñas quedaron huérfanos. Ellos no tienen paz, pasan hambre y no pueden asistir a clase porque no tienen dinero. (Bolivia, 2002).*

Y los niños y niñas se sentían reflejados pero, sobre todo, tomados en cuenta, incluidos. Estas son las palabras de una niña de 12 de la escuela *Centenario 47*, el Distrito Federal de México:

*Me siento muy orgullosa, porque nunca pensé que una pintura mía se iba a exponer en un museo, me sentía muy*

---

<sup>45</sup> Cartel de bienvenida para la exposición de MTP en México del 2003, por el departamento de Alas y Raíces de CONACULTA (Consejo Nacional para la pintura y las artes).

*feliz, ver que la gente pasaba y veía mi pintura y todo me sentí muy contenta la verdad. Te anima a hacer algo ahora... Pensaba que los chicos también se deberían de sentir emocionados, de que su pintura, aunque estaban en un país lleno de guerra. Al exponer sus pinturas ellos se deberían de sentir muy felices. (o.c., 2006:120).*

- **Productos** o resultados del programa para crear las condiciones básicas que permitan la consecución de los objetivos.

El acervo de la exposición se compone de las pinturas de cada país por donde la muestra ha pasado; las cartelas explicativas de cada pintura y su ubicación geográfica. (Anexo 8).

Contamos también con un libro en formato CD para difundir e informar que, además de la filosofía y motivaciones del programa, recoge los frutos de la misma: las sesenta y seis pinturas con sendas cartelas, los países e instituciones implicadas, los talleres y las voces de los niños y niñas.

El objetivo principal que siempre estuvo presente fue el impacto del mensaje real del niño al mundo adulto: *“Su mundo de colores y su didáctica sinceridad al explicarnos a los adultos en sus escritos cómo sienten y viven la paz.”* (o.c., 2006:117).

Un problema al que se vieron sometidas las pinturas fruto del trasiego de montajes fue el mantenimiento de las mismas, pues se montaban y desmontaban en cada exposición. Tarea ésta resuelta por cada país dado que sin marcos era factible el envío por la valija diplomática (de las embajadas españolas en los países donde se iba a llevar a cabo las muestras), y con marcos se encarecía de forma inviable: *¿Enmarcado de las pinturas: que se hace luego con los marcos? ¿Se pueden concebir como un préstamo, por ejemplo, de una empresa de manualidades y*

*luego, devolverlos?* (o.c., 2006:113). En la última etapa en Colombia se sustentaron en con cartón y se restauraron.

- **Actividades** o la descripción de lo que se necesitó acometer para generar los productos.

Las actividades se plantearon a partir de la libertad, la expresión y el conocimiento de sí mismo y del otro. Desde lo importante de dar a conocer nuestros sentimientos, emociones y creencias para fomentar el diálogo. Tal como expresa John Paul Lederach (2000:45):

Debemos enfocar la educación para la paz, desde el principio, como un camino de estudiar, valorar y aceptar las diferencias (culturales, políticas, religiosas, etc.), no como una amenaza, sino como un elemento enriquecedor, fomentando la tolerancia, la comprensión internacional y la interdependencia entre los pueblos, culturas y naciones, por encima del enriquecimiento nacional.

Se destaca, así mismo, el papel que desempeñaba el docente como guía de la actividad.

*Una vez que hayáis terminado de pintar cómo sentís la paz, en este otro papel escribidme, por favor, por qué habéis expresado así la paz. De esta manera los adultos podremos entender vuestras pinturas y también podréis ensañarnos cuál es la paz que desde el mundo de los mayores os estamos transmitiendo... Este es el diálogo y la reflexión que queremos que los maestros o maestras se hagan en el momento de plantear a sus alumnos la posibilidad de formar parte de la exposición de plástica infantil **Un mundo teñido de paz.** (Anexo, 3).*

Las actividades anexas: talleres, videoconferencias, actos inaugurales tuvieron como objetivo el fomento de los valores relativos a EpP. Tuvilla, (2002) afirma que la educación para la paz debe difundir, informar y formar conforme a los estudios



aportados por la Investigación sobre la Paz y orientarse hacia la acción.

De esta guisa se organizó del equipo de coordinadores, que se encargaba de difundir el programa y sus valores, agregar los novedades, sugerencias y actividades que consideraba pertinentes para que los objetivos de EpP se cumpliera en cada país. Sirviendo a su vez de aprendizaje para los países sucesivos. De manera que el desarrollo se iba realizando de forma cooperativa y en cada país de acuerdo a su idiosincrasia.

Como fruto de las experiencias compartidas en equipo se creó el *Catálogo del coordinador/a*, que cada quien iba completando (Anexo 8).

En la junta de evaluación del cierre de la coordinación de Casa de América se llega al acuerdo de que cada uno de los coordinadores de los países sería tenido en cuenta para cualquier acción que se tomará con respecto a MTP, dejando asentado que MTP ya era una red para la paz.

- **Insumos** o recursos necesarios para obtener los productos y lograr los objetivos.

Esta fue la mayor dificultad dado que, como ya se dijo, MTP comenzó sin la asignación de un presupuesto específico más allá del entusiasmo, las ganas de buen hacer de cada una/o de los responsables. Sí se cuenta desde el primer momento con el apoyo y medios de las la AECID (Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo) y de las embajadas españolas en cada país que se pusieron al servicio del proyecto, así como los Centros culturales españoles en Iberoamérica.

Cada coordinador/a consiguió a través de diferentes patrocinios, la mayoría facilitados por la Embajada española en su relación con Casa de América. Dicho apoyo queda expresado por la coordinadora de República Dominicana: *El proyecto era aceptado, desde la institución española que lo coordinaba, luego por el ministerio y la vicepresidenta. El presupuesto para este proyecto fue integro, por lo que tuvo spots televisivos, cobertura total de medios de comunicación.* (o.c., 2006:116).

Por su parte, La coordinadora de Paraguay lo manifiesta así:

*El señor Alberto Ucelay, Secretario de la Embajada de España en Paraguay, fue la primera persona que se interesó por ayudarme, y yo le había comentado que el proyecto no tenía financiamiento económico, y él me decía comienza mujer a comentarme tus sueños, porque soñar es GRATIS... y al final de la entrevista después de soñar y soñar, me dijo que le gustaban aquellas personas que creían que sin dinero se pueden hacer muchas cosas, y que dada esa situación pintoresca él me ayudaría a través del Centro Cultural de España Juan de Salazar.* (Ibíd.).

En EE UU:

*El cónsul General de España en Houston, Texas, fue muy solícito y dispuesto a ayudarnos con este proyecto desde el primer momento en que le visité en su despacho. Hablando y hablando, resultó que es de la misma Comunidad Autónoma que yo, y no sólo eso, sino que además es íntimo amigo de mi vecino desde que yo tenía 13 años, allí en Pamplona, Navarra. Después de todas estas “casualidades” pensé para mí cuán pequeño es este mundo..., a miles de Km. de mi país, en una ciudad enorme de los USA, y encontrar a una persona de mi pequeña ciudad... Por algo lo de la “aldea global.”* (Ibíd.).

- **Ejecución** o cómo realizar el proyecto en sus etapas.

El proyecto que es objeto de este estudio se materializó en dos etapas:

- 6- Etapa Inicial, Marruecos-México 2000-2001.
- 7- Etapa de conformación en Casa de América, paso de proyecto a programa (2001-2003).

Cada país fue autónomo y soberano en la ejecución, excepto en las normas de funcionamiento y gestión internacional que se fueron consensuando por todo el equipo, por lo que suponían para estructurar la organización para el buen funcionamiento del programa como un todo.

#### **8- Gestión y financiación**

*- Cada uno de los países organizadores será auto-suficiente en la búsqueda y gestión de fondos para procurar llevar a buen término el proyecto Un mundo teñido de paz.*

*- **La Casa de América como entidad coordinadora del proyecto a través del Aula Iberoamericana** sólo buscará financiación y/o recursos para aquellos países que por razones de: extrema pobreza, situaciones de guerra o posguerra no puedan afrontar dicha empresa. No obstante Casa de América apoyará en todo momento con sus recursos corporativos internacionales.*

*- En cada país organizador habrá un **coordinad@r** que será la persona responsable de **gestionar** y ordenar todo lo necesario para llevar a buen término la exhibición en dicho país y hará las veces de **intermediari@** entre el Aula Iberoamericana y el resto de los colegios y entidades cooperantes del país organizador. (Anexo, 10).*

Dadas la multiculturalidad del proyecto y los bajos costos que este podía asumir desde su concepción misma, se hizo un diseño para poderse adaptar a las realidades de cada país, poniéndose al servicio de los escenarios y entornos. De este modo asentimos a

las recomendaciones señaladas por Adela Cortina (1996) que es necesario que los programas de educación moral, para que den buenos resultados estén adaptados, sean realistas, tengan una unidad de diseño y sean concebidos de un modo flexible. Un programa realista es aquel que planifica actuaciones que efectivamente pueden llevarse a la práctica con los medios materiales y personales que están o pueden estar disponibles.

- **Prerrequisitos** o cuáles son los factores externos que deben de existir para asegurar el éxito del proyecto.

Es MTP, como venimos mostrando, un programa adaptable a los requisitos previos del país receptor. Diseñado para ajustarse a las condiciones reales de cada contexto, el cual debía de asegurar la representación de la diversidad cultural de niños de cada país:

*Niños y niñas de diferentes colegios, rurales y urbanos, y culturas de los cinco continentes, con necesidades educativas especiales y paridad de género; de edades comprendidas entre los **6 y 13 años**. (Anexo 10).*

- **Conclusión de la evaluación del análisis estructural del proyecto**

Como ya hemos visto en *el Capítulo V*, en el apartado 5.6 de Las metodologías, el proyecto ha ido configurando desde sus inicios como una investigación en sí mismo con la metodología de IA porque tampoco había experiencias previas de similares características por las que guiarse. Por tanto, estructural, conceptual, metodológica y recursivamente, se ha perfilando desde las acciones mismas en cada país, que a su vez y de forma

sistémica repercutían en el funcionamiento y crecimiento de todo el programa.

El análisis efectuado a través de los parámetros y puntos recomendados por Ander-Egg nos ha permitido valorar que efectivamente MTP, como hemos visto en los datos y testimonios aportados, cumple con todos los requisitos para programar y hacer viable un proyecto de EpP.

Algunos de estos están también incluidos de forma más sintética en la propuesta de Jares, de los elementos necesarios para un proyecto de EpP, (Jares, 1999). Seguidamente y a modo de colofón de la evaluación estructural cotejamos las intersecciones o concomitancias de los conceptos que plantea Jares, que registraremos en negrita, con los de MTP, y a modo de conclusión diremos que MTP:

- 1.- Estableció de forma **participativa y consensuada** el contenido concreto de lo que se concibe por EpP, su significado e implicaciones educativas, y se delimitaron los aspectos que se deseaban trabajar.
- 2.- Concretó los **objetivos y los contenidos** de acuerdo a la idiosincrasia de cada cultura y país y por cada equipo.
- 3.- **Definió el perfil o modelo de profesor**, en nuestro caso coordinador/a, acorde con la EpP y las características del país.
- 4.- Estableció los **criterios metodológicos generales**.
- 5.- Concretó las **actividades educativas comunes** a todo el centro, en nuestro caso las actividades necesarias e iguales en cada país, más las de carácter particular que cada país establecía libremente y que estaban apoyadas por el equipo de coordinación.
- 6.- Especificó los **criterios generales de evaluación** y el sentido de su orientación. Se realizó de forma continuada y

cooperativamente las memorias de cada país a modo de evaluación final.

7.- Fijó los **materiales y recursos necesarios** para poder llevar a la práctica la paz transversalmente.

Pero sobre todo se incluye el elemento de conexión con las realidades contextuales que lo hacen viable y ello se ha probado en su vigencia a lo largo de 11 años. Cualquier intento de educación, si no tiene un buen fundamento en la realidad será poco efectivo, y en el caso de la educación para la paz es primordial partir de ella para comprenderla y poder transformarla. (Palos, 2001).

#### **6.1.1.2. Evaluación de la relación del programa MTP con la PSeBH**

A esta evaluación le corresponde el análisis de la mayor **originalidad** que creemos puede aportar esta investigación. Quizá no resulte sencilla pero sí será **novedosa**. Se trata de hacer una evaluación post facto de un programa que se clausuró en 2003, a la luz de unas categorías e indicadores que no existían en aquel momento como tales, y que hemos tenido que categorizar y sistematizar para este estudio.

Asimismo no encontramos referente para el análisis, ni metodológico, ni bibliográfico, como en la evaluación de la estructura, en que nos auxiliamos de Ander-Egg y de Jares.

Dado lo reciente e innovador de la PSeBH en general, y lo novedoso de ésta en cuanto a su relación con la EpP y pacificadora, es una tarea por hacer, que nos corresponde para llevar a cabo nuestros objetivos.

El capítulo III se abre con el epígrafe: *La pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger (PSeBH)*. Una pedagogía para la paz y

pacificadora. A lo largo de todo el capítulo, y a través de las tres grandes familias de paz: paz interna, paz social-política y paz ecológica y/o transracional, y desde lo que previamente establecimos como las seis categorías o pilares de la PSeBH, mostramos las concomitancias y nuevas aportaciones de esta a la EpP y pacificadora. Partiendo de este mismo basamento vamos a analizar cada una de las seis en relación al programa MTP.

- 1- El sistema escuela-familia.
- 2- Los Órdenes del Amor.
- 3- Las Constelaciones familiares educativas y Movimientos sistémicos pedagógicos.
- 4- Inteligencia Transgeneracional.
- 5- Epistemología fenomenológica.
- 6- La ética de *La Conciencia* Hellingeriana.

El paso que corresponde a este capítulo es analizar y valorar la relación de estas seis componentes con el programa MTP.

### **1- El sistema escuela-familia**

Ya hemos reiterado que el sistema escuela-familia es el centro de interés de los que venimos llamando PSeBH. MTP es un programa cuyo centro eje eran y son las escuelas y la comunidad educativa donde estas estaban insertas, lo que incluía fundamentalmente las familias.

Dado que el programa no estaba dotado de un presupuesto, la implicación de las escuelas, las familias y la comunidad ha sido muy importante para la consecución de los objetivos:

Especialmente se propició que los padres se implicaran desde el primer momento. Se ofrecían a llevar a los niños y niñas de la escuela en sus carros y a transportar los materiales de los talleres hasta la exposición. (o.c.:119),

Los niños que viajaron desde Chauen a Tánger con motivo de la inauguración y los talleres fueron acogidos por familias de los colegios. (Ibíd.)

En La escuela familias y profesores colaboraron en todas las labores de organización, sin la ayuda de las familias hubiera sido muy difícil. (Ibíd.).

En Colombia las familias sintieron el proyecto como algo propio. (o.c.:120).

En todos los países se realizaron talleres anexos con motivo de la exposición a los que también estaban invitadas las familias y algunos de ellos fueron diseñados ex profeso para ellas. Como fue el caso de Colombia, España, EE UU, México y Perú.

Una madre que acudió a los talleres de clausura en Madrid comentó:

Lo hemos pasado estupendamente. La expresión corporal es una idea divertida y muy interesante sentir la responsabilidad que cada quien tenemos en hacer la paz cada día. (Esp, PS, 2003)

En México un padre de familia que había acudido a los talleres de CONACULTA al ser entrevistado dos años después por la Coordinadora de México Gloria María Abarca:

*Cada uno de nosotros podemos hacer algo por la paz, empezando por la educación en la familia, no alentando violencia, porque hay violencia incluso pasiva, siendo indiferente, no hacer algo, el ser agresivo con las palabras es un tipo de violencia, todo se debe de lograr con base al conocimiento y con amor. (Abarca, 2006:115).*



## 2- Los Órdenes del Amor (OdA)

Los OdA están presentes a lo largo de toda esta investigación desde la hipótesis misma, a sus objetivos. Para llevar a cabo el análisis y valoración de los OdA consideramos pertinente discriminar dos niveles de estudio en los que analizamos cada uno de los tres OdA en dos ámbitos o niveles. En primer lugar, en el **nivel teórico** o de los fundamentos pedagógicos del proyecto, y seguidamente en el nivel empírico o de las interacciones del equipo de coordinadores, es decir en el **nivel funcional y práctico**. Para su análisis nos apoyaremos en los resultados de los cuestionarios semicerrados y en textos de los correos y entrevistas.

### 1º Orden. Derecho a la pertenencia

#### • Nivel de teórico

En el capítulo III vimos cómo el derecho a la pertenencia, o el derecho a estar incluido con dignidad en una comunidad y en una cultura, es algo reconocido y manifestado por todas las declaraciones, tratados, derechos y convenios internacionales. MTP desde su primera definición y objetivos abarca la inclusión de las pluralidades y diferencias:

**1- Definición:** *La exposición plástica infantil: **Un mundo teñido de paz** es un programa **pedagógico de cooperación internacional, viajero, intercultural y de atención a la diversidad.***

#### **2- Objetivos:**

*1- Estudiar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, país, género y edad para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos. (Anexo 7).*

En el documento de *Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes*, consensuado por todo el grupo, se expresaba la inclusión en los siguientes términos:

***Finalmente el máximo de colegios elegidos por país será de 6. Entre estos seis, deberá haber una representación de: colegios rurales, urbanos y de las etnias y/o culturas más significativas y colegios de integración o con necesidades educativas específicas del país organizador. (Anexo 10).***

- **Nivel funcional y práctico**

Para ilustrar este apartado nos apoyamos en los resultados de cuestionarios semicerrados. De los 11 países, de los que sólo 10 contestaron. En la columna de la derecha aparece el dígito que corresponde al número de coordinadores que dieron por adecuada esa respuesta.

**1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo.**

**A-** ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

<b>Seguro que sí</b>	<b>8</b>
<b>Probablemente sí</b>	<b>2</b>
<b>Probablemente no</b>	<b>0</b>
<b>Seguro que no</b>	<b>0</b>
<b>Ns/Nc</b>	<b>0</b>

**B** - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

<b>Siempre</b>	<b>10</b>
<b>Casi siempre</b>	<b>0</b>
<b>A veces</b>	<b>0</b>
<b>Nunca</b>	<b>0</b>
<b>Ns/Nc</b>	<b>0</b>

**C**- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

<b>Siempre</b>	<b>10</b>
<b>Casi siempre</b>	<b>0</b>
<b>A veces</b>	<b>0</b>
<b>Nunca</b>	<b>0</b>
<b>Ns/Nc</b>	<b>0</b>

La cuestión A hace referencia al carácter inclusivo de MTP en el ámbito de la vivencia práctica intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad ¿fue determinante para el éxito? 8 se decantan por la confirmación con seguridad y 2 por la probabilidad de que haya sido así. Las respuestas de la mayoría de los coordinadores creen que el carácter de reconocimiento e inclusión fue definitivo para el éxito del programa.

Así lo expresa la coordinadora de Perú en un correo al equipo de coordinación con motivo de la preparación de la video-conferencia inaugural de La Muestra en el Congreso de la república, en Lima.

*...a mí me gustaría que presentaran cada uno a su país, me refiero a un niño de cada país, que rescaten cada uno su*

*singularidad, pero también lo que los hace semejantes... Se podría hablar en castellano, pero también en la lengua de aquellos que los singulariza, por ejemplo la lengua maya, y nosotros el quechua o el aymara. Allí percibiríamos la riqueza de nuestro país. Lo mismo quizá con la comida, con la religión, y si todo eso se pudiera expresar a través de cuentos populares que reflejan la idiosincrasia de sus pueblos, así nos uniríamos más entre Iberoamericanos, también con España porque saldría el mestizaje y la riqueza cultural que somos... (Per, PD, 2002).*

## **2º Orden. Equilibrio entre el recibir y dar**

### **• Nivel teórico**

Quizá sea este el orden que en apariencia pudiera estar menos compensado porque, al no estar dotado el proyecto económicamente, ningún coordinador, ni coordinadora recibió retribuciones económicas por su trabajo. Así se plasmaba en los *Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes* (Anexo 6):

*-Cada uno de los países organizadores será autosuficiente en la búsqueda y gestión de fondos para procurar llevar a buen término el proyecto Un mundo teñido de paz.*

***-La Casa de América como entidad coordinadora del proyecto a través del Aula Iberoamericana** sólo buscará financiación y/o recursos para aquellos países que por razones de: extrema pobreza, situaciones de guerra o posguerra no puedan afrontar dicha empresa.*

*No obstante Casa de América apoyará en todo momento con sus recursos corporativos internacionales.*

*- En cada país organizador habrá un **coordinad@r** que será la persona responsable de **gestionar** y ordenar todo lo necesario para llevar a buen término la exhibición en dicho país y hará las veces de **intermediari@** entre el Aula Iberoamericana y el resto de los colegios y entidades cooperantes del país organizador.*

Sin embargo a nivel práctico y organizativo los coordinadores y participantes vieron compensado su esfuerzo.

- **Nivel funcional y práctico**

Atenderemos aquí a dos tipos de datos: los que la coordinadora, coordinador obtiene del exterior y el macrosistema de su país y los intrasistémicos o los que se refieren a la compensación interna o nivel de satisfacción personal y profesional.

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

**A-** ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	5
Casi siempre	3
A veces	2
Nunca	0
Ns/Nc	0

**B-** Indica tu sensación personal con MTP.

Mucha satisfacción	8
Suficiente satisfacción	2
Poca satisfacción	0
Nada de satisfacción	0
Ns/Nc	0

**C -** Indica tu sensación profesional con MTP.

Mucha satisfacción	8
Suficiente satisfacción	2
Poca satisfacción	0
Nada de satisfacción	0
Ns/Nc	0

D- Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tu país.

Aprendí mucho	8
Aprendí lo suficiente	2
Aprendí poco	0
No aprendí nada	0
Ns/Nc	0

En la práctica vemos que las respuestas muestran que el grupo sintió que lo recibido por su labor en la coordinación equilibró lo que cada quien había dado. Sin embargo el nivel más bajo de equilibrio lo registra la compensación que podríamos llamar exógena: “A, ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?”, es decir la compensación dependía de una respuesta del exterior. En las preguntas, B, C, D, que tienen que ver con un estatus más endógeno o interpersonal, el nivel de compensación es alto.

### 3º Orden. Las organizaciones temporales y funcionales

#### • Nivel de teórico

En el documento de *Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes*, consensuado por todo el grupo, se expresaba el orden y responsabilidades:

*En cada país organizador habrá un **coordinad@r** que será la persona responsable de **gestionar** y ordenar todo lo necesario para llevar a buen término la exhibición en dicho país y hará las veces de **intermediari@** entre el Aula Iberoamericana y el resto de los colegios y entidades cooperantes del país organizador. (Anexo 6).*

En uno de los correos y al respecto la coordinadora general, y coordinadora de España al mismo tiempo, lo expresaba así:

*El trabajo de las coordinadoras debe también reconocerse y aparecer en la exposición de internet y todos los documentos, pero no como creadores/es, ni promotores, porque el proyecto está creado y promovido, sino como coordinadores en su propio país, con todo lo que ello supone de trabajo, aportación y adaptación de acuerdo a las características e idiosincrasia de cada cultura y país. Para mí es como el director de teatro o de cine que adapta un drama o una novela, la obra ya está creada pero hay que adaptarla y hacer que llegue al público, que es una recreación [...] por eso es que cada coordinador o coordinadora tiene autonomía y todo mi respeto en la puesta en práctica de Un mundo teñido de paz en su país [...] Esta es mi visión porque creo firmemente que si todo el mundo estamos claros de cuál es nuestro trabajo y responsabilidad, de porqué lo hacemos y de lo que podemos esperar al respecto, nadie podrá sentirse engañado; por el contrario, me sentiré segura/o y tranquilo en mi desempeño. Me gustaría saber si estáis de acuerdo, si lo asumís cómo tal, o por el contrario tenéis algo que aportar. (Anexo 1, ESP, BS, 2002).*

En la contraportada del libro catálogo MTP, en formato CD, como resultado de la experiencia aparecen el listado de coordinadoras/or por orden temporal, no de funcionalidad jerárquica. (Anexo 3).

- **Nivel funcional y práctico**

Como el tercer orden tiene dos categorías, la temporal y la de responsabilidad o funcional, el cuestionario realizó una tercera pregunta para el orden temporal y una cuarta para el orden de responsabilidad.

- Resultados *Orden temporal o de llegada al sistema* (proyecto MTP)

### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal.

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	10
Probablemente sí	0
Probablemente no	0
Seguro que no	0
Ns/Nc	0

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	9
Casi siempre	1
A veces	0
Nunca	0
Ns/Nc	0

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	1
Casi siempre	0
A veces	3
Nunca	6
Ns/Nc	0

Es importante resaltar la unanimidad en que el equipo de coordinación considera la importancia de la experiencia de los pioneros para los sucesores como se refleja en la pregunta A. Por ello no reconocer a estos puede generar conflictos en el sistema como se constata en las respuestas a la pregunta C.



- Resultados *Orden de responsabilidad* (jerarquías funcionales MTP).

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	9
Casi siempre	1
A veces	0
Nunca	0
Ns/Nc	0

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	1
Casi siempre	0
A veces	2
Nunca	7
Ns/Nc	0

Los países que a lo largo del programa se hicieron manifiestos conflictos internos son los mismos que los expresan en los cuestionarios: Brasil, Marruecos y Perú. Los tres lo relacionan con no respetar el orden jerárquico funcional y con no respetar el orden de llegada al programa, como hemos visto en la respuesta B del apartado 4, y en la respuesta C del apartado 3. En este último aparecen 4 respuestas que afirman la existencia de conflictos con relación a ese orden, porque a las de estos tres países se suma la de España, que por ser el país de la coordinadora general hubo de mediar directamente en ellos.

Estos datos fueron estudiados y triangulados en la tercera evaluación o *Evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas* con entrevistas semiestructuradas a cada uno de los coordinadores. Excepto Perú que, como ya hemos dicho, no se pudo localizar a la coordinadora para su entrevista, y sólo ofrecemos de él el resultado de su cuestionario.

### **3- Las Constelaciones familiares educativas y Movimientos sistémicos Pedagógicos**

Como vimos en el Capítulo III las CF educativas y los movimientos sistémicos pedagógicos en 2001, cuando se inicia el primer diseño del programa, no existían como tales, ni se había generado el concepto. Hasta entonces la única experiencia educativa publicada y difundida había sido las de Marianne Frankel en Alemania y no se conocerá en España hasta el 2004.

La pedagogía sistémica comienza su andadura de auto descubrimiento, organización y difusión durante el curso 2003-2004 en Madrid, y la etapa del programa objeto de esta investigación se había clausurado en mayo de 2003. Es evidente que como herramientas educativas no pudieron utilizarse en el programa.

Sí cabe reafirmar que el fundamento metodológico de las CF educativas y los Movimiento sistémicos, son la inclusión y la reconciliación, al igual que lo son en la EpP y pacificadora. Entrañados también, como hemos visto en los documentos teóricos y de gestión de MTP: Los tres diseños estructurales que se desarrollaron de acuerdo a las experiencias y los *Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes*.

Por otra parte, estos fundamentos están asentados en los OdA y estos a su vez fueron y son arte y parte de MTP tal como acabamos de comprobar en los resultados de los cuestionarios.

#### **4- Inteligencia Transgeneracional y las inteligencias múltiples**

En MTP, en el primer diseño del proyecto y en los objetivos mismos, se hace alusión explícita a la educación emocional y a la educación plástica. Manifestaciones pedagógicas, ambas, de lo que Goleman llamó **inteligencia emocional** y Gardner incluye en la **inteligencia espacial**, respectivamente.

Tal como aparece el objetivo nº 3 del programa (Anexo 7):

*Fomentar la expresión plástica y la reflexión de los niñ@s desde el respeto a sus propias emociones.*

Así, en el díptico informativo y en folleto interior del libro-catálogo, formato CD, se reafirmaba el uso y fomento de ambas, expresándose textualmente en este último:

**Procedimiento y actividades:** *el proyecto está dentro de lo que la pedagogía del último tercio del siglo XX ha definido como “educación para la paz”. Pretende que el niño y la niña a través de la expresión pictórica exprese libremente lo que sienten y les evoca la palabra paz:*

*Una vez que hayáis terminado de pintar cómo sentís la paz; en este otro papel escribidme, por favor, por qué habéis expresado así la paz. De esta manera los adultos podremos entender vuestras pinturas y también podréis enseñarnos cuál es la paz que desde el mundo de los mayores os estamos transmitiendo.*

*Este es el diálogo y la reflexión que queremos que los maestros o maestras se hagan en el momento de plantear a sus alumnos la posibilidad de formar parte de la exposición de plástica infantil **Un mundo teñido de paz.***

*Y una niña de 6 años escribió:*

*- La paz es muy bonita y me gusta verla todos los días en los árboles, en la comida... (Anexo 10).*

Por otro lado, podemos destacar que la **inteligencia lingüística** se trabajó a través de los escritos de los niños en las cartelas. Como resultado del uso, **la inteligencia espacial, la lingüística la inteligencia emocional**, que Goleman también define como la interacción adecuada o no conflictiva entre la **inteligencia intrapersonal e interpersonal**, tenemos una muestra internacional e intercultural de plástica infantil, de 66 obras pintadas y escrita en siete lenguas.

Pedir a los pequeños artistas que se expresaran en su lengua vernácula o su lengua madre y que pintaran la paz tal como ellos y ellas la sintieran, era incluir sus raíces familiares y culturales, en definitiva, les estábamos proponiendo hacer uso de su **inteligencia transgeneracional**, de dos competencias (Olvera, 2011), en concreto, la primera y tercera que reseñamos el capítulo III.

*- 1ª competencia. Reconocer lo que es, lo que existe o existió y lo que ha sucedido.*

En un contexto educativo macro sistémico como es el de la cooperación internacional dar prioridad a las lenguas maternas sean las que fueren, es reconocer que son las primeras y más importantes, porque son a través de las que el niño/a primero se relacionan con la vida que les rodea y con si mismos/as es poner en valor las raíces culturales y familiares de cada niño y niña. Máxime en países donde las lenguas vernáculas han sido arrinconadas, silenciadas, incluso perseguidas durante siglos como son el caso de la mayoría de las lenguas indígenas en América Latina.

Determinar este lugar de prioridad y respeto en cada niño y niña, es dar un paso hacia la paz intrapersonal, por lo que supone la valoración de su propia identidad, y por ende, otro paso a la paz interpersonal, valorando la identidad del otro/a y de los pueblos en su conjunto.

•3ª competencia. *Observación e interpretación de la información y emociones.*

Conocer la paz a través de las emociones individuales es reconocer que no hay una sola paz, es reconocer que hay diferentes culturas alrededor de la paz, y que éste es el En, servirnos de éstas para construir una paz compartida e intercultural.

En los talleres anexos a la muestra se propició la multidisciplinariedad, fomentando así otras dimensiones e inteligencias educables.

## **5- Epistemología fenomenológica**

La fenomenología en educación “*revaloriza la comprensión de los que participan o viven las diferentes situaciones y las narraciones que ellos hacen de sí mismos.*” (Fernández 2003:119). MTP son, como venimos diciendo, el relato particular y sentimental de lo que cada niño/niña desde su mente y emoción muestra al mundo, el derecho a pintar y explicar la paz más allá de las teorías y las políticas educativas. Se trata de, sencillamente, de aceptar lo que la obra nos muestra, tal y como es.

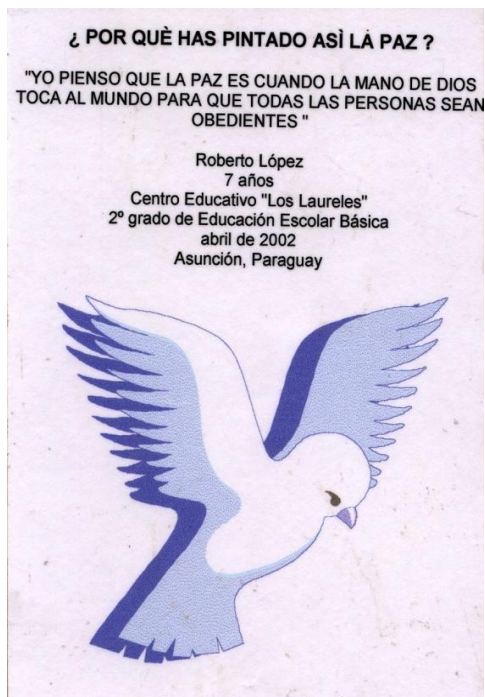
La idea que está por escrito en diferentes documentos, como hemos visto en los diseños y dípticos (Anexo 12), hubo de

reiterarse por escrito y a veces con grafías llamativas para que los pedagogos y pedagogas, maestras y maestros acostumbrados a interpretar medir y clasificar, nos dejáramos enseñar, sorprender, y aprender del fenómeno tal cual se mostrase a través de los propios niños y niñas. Así lo recoge la coordinadora de México, citando un correo enviado a todo el equipo por parte de la coordinadora general.

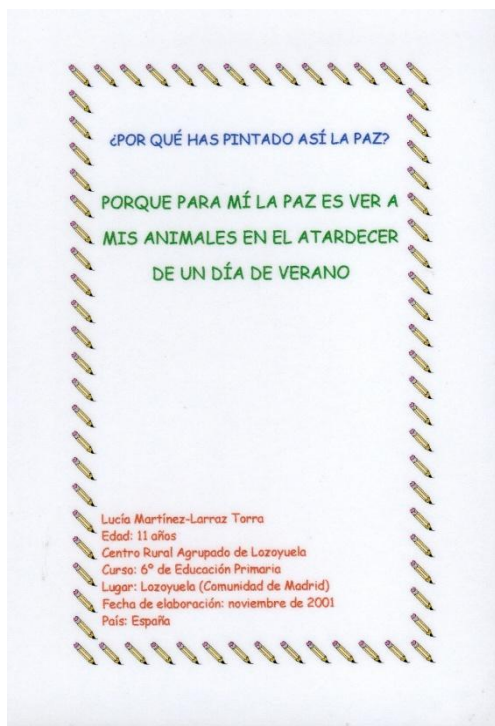
*IMPORTATÍSIMO, debemos ser fieles y respetuosas con lo que nuestros pequeño/as artistas hayan interpretado y explicado en sus pinturas, por tanto NO SE TRATA DE QUE LAS PERSONALIDADES INTERPRETEN LAS OBRAS DE LO QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS HAN QUERIDO DECIR EN SUS PINTURAS, NO. Esto tenemos que tener claro, que son ellos, los niños/as quienes nos tienen que decir a los adultos lo que han pintado, que es como ellos sienten la paz. Lo que las personalidades tienen que escribir es lo que les sugiere la pintura en cuestión, lo que les mueve dentro. (Esp, BS, 2002).*

## **6- La ética de *La Conciencia* Hellingeriana**

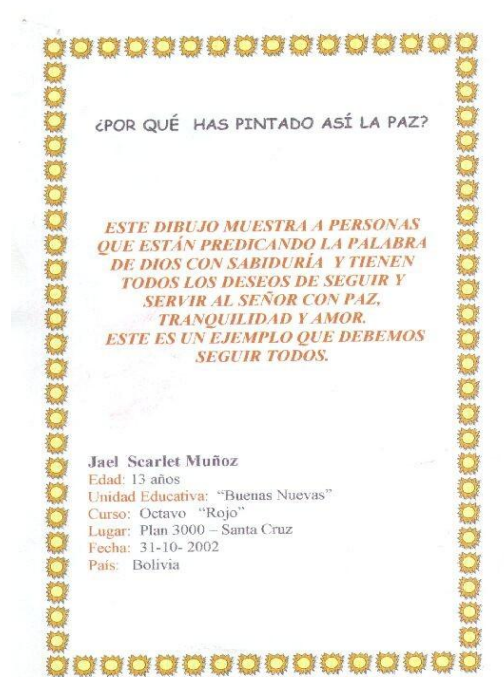
Una de las aportaciones, a nuestro juicio, más profunda y revolucionaria del pensamiento hellingeriano a la ética educativa para la paz, es la *ética conciencia*, que concretamente en MTP enlaza directamente con una epistemología fenomenológica, en el sentido de poder observar el reflejo de la buena conciencia cultural de cada niño en un tema como la paz. En otras palabras, a través de las pinturas y escritos, pudimos advertir cuáles son sus valores y creencias culturales y/o personales con respecto a lo que signifique sentir la paz en su contexto, o lo que es lo mismo, los valores que a los jóvenes pintores y escritores les hace sentir la conciencia tranquila. Veamos tres cartelas como prueba de lo afirmado.



1. Yo pienso que la paz es cuando la mano de Dios toca el mundo para que todas las personas sean obedientes.



2. Porque para mí la paz es ver a mis animales en el atardecer de un día de verano



3. Este dibujo muestra a personas que están predicando la palabra de Dios con sabiduría y tienen todos los deseos de seguir y servir a señor con paz, tranquilidad y amor. Este es el ejemplo que debemos seguir todos.





Las cartelas 1 y 2 corresponden a pinturas de alumnos de centros urbanos católicos. El tercero corresponde a una niña de un centro rural agrupado de la sierra de la Comunidad de Madrid, en España. Los dos primeros tienen la buena conciencia de la paz como bien que se relaciona con la práctica de la religión, y el tercero con el contacto de la naturaleza.

- **Conclusiones de la evaluación relacional de MTP y la PSeBH**

Acabamos de ver como las seis categorías de la PSeBH están presentes en la praxis de MTP. Tal como pretendíamos con el objetivo nº 2 de esta investigación: *Mostrar las interrelaciones de MTP con la PSeBH*. Aunque de manera desigual, todas ellas conforman el programa.

Únicamente las CF educativas y los movimientos sistémicos no se encuentran, ni en la metodología, ni en las actividades, pero como ya hemos comprobado educativamente (entre 2001-2003, lapso de tiempo objeto de este estudio), todavía no se habían manifestado como tales. Si está presente el objetivo de reconciliación intercultural como objeto común de la práctica de MTP, a través de las pinturas, y de las CF educativas o movimientos sistémicos educativos, a través de diferentes dinámicas grupales o individuales. Recientemente comienzan a utilizarse también los dibujos.

Sin embargo, la importancia del conflicto en toda educación para, con y en la paz es seminal. Las conclusiones de esta evaluación comparativa se ha centrado en los OdA porque son señera categoría para estudiar y regular los conflictos en la PSeBH. Al comprobar, a través de los resultados de los cuestionarios, que los conflictos que se manifestaron en MTP estaban directamente relacionados con el incumplimiento de estos ordenes, estamos

comprobando también la verificación de los objetivos, 1, 3, 4 y 5, planteados al comienzo de esta investigación:

*1. Mostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye Los Órdenes del Amor de la PSeBH.*

*3. Comprender la contribución de Los Órdenes del Amor de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría: el derecho de todo ser humano a la pertenencia.*

*7. Valorar las aportaciones filosóficas, éticas y metodológicas hellingeriana como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la Paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una Cultura de paz.*

*8. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.*

Ello mismo se hace extensible a la realización de la hipótesis: *El respeto y observancia de Los Órdenes del Amor de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de Un mundo teñido de paz.*

Los países que a lo largo de programa pusieron de manifiesto conflictos internos son los mismos que los expresan en los cuestionarios: Brasil, Marruecos y Perú.

### 6.1.2- Evaluación de los resultados o indicadores de éxito

En el análisis evaluativo se han apreciado los resultados y el alcance de las acciones del programa, comprobándose los impactos que tuvo en el contexto nacional e internacional. Para lo que tuvimos en cuenta tanto el entorno cercano, alumnos, familias y comunidad, coordinadores y profesores; como el impacto general que se dio a través de los medios de comunicación e Instituciones. El instrumento utilizado fue la comprobación de los indicadores de éxito en relación a los objetivos planteados, por medio de la información y resultados de las memorias, correos, entrevistas y comunicaciones personales.

Vamos seguidamente a ver la correspondencia entre los 3 objetivos generales del programa y sus indicadores, que serán analizados uno a uno, tal como se muestra en el siguiente cuadro que reproducimos del capítulo V.

Objetivos MTP	Indicadores
4. Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de La Comunidad Iberoamericana y los cinco continentes.	4.1 Diversidad de escuelas participantes. 4.2 Difusión en la prensa y medios audiovisuales. 4.3 Impacto en las comunidades e instituciones nacionales e internacionales.
5. Crear lazos de cooperación entre l@s niñ@s y profesorado del propio país y entre l@s niñ@s y profesorado de los cinco continentes.	2.1- Satisfacción del alumnado y profesorado. 2.2- Vínculos personales y grupales surgidos. 2.3- Proyectos de cooperación surgidos.

<p>6. Estudiar y valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una Educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.</p>	<p>3.1- Estudios, productos y reconocimientos surgidos como consciencia directa del programa.</p> <p>3.2 -Presencia y participación paritaria de las distintas etnias y culturas en la muestra plástica.</p> <p>3.3 -Libertad y respeto a la expresión emocional en las lenguas madres y autóctonas.</p>

## 1- Objetivo:

*Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de la Comunidad Iberoamericana y los cinco continentes.*

## Indicadores:

- 1.1- *Diversidad de escuelas participantes.*
- 1.2- *Difusión en la prensa y medios audiovisuales.*
- 1.3- *Impacto en las comunidades educativas nacionales e internacionales.*

### 1.1- Indicador: ***Diversidad de escuelas participantes***

De acuerdo al documento *Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes (Anexo 6)*

***- Finalmente el máximo de colegios elegidos por país será de 6. Entre estos seis deberá haber una representación de: colegios rurales, urbanos y de las etnias y/o culturas más***

*significativas y colegios de integración o con necesidades educativas específicas del país organizador.*

En todos los países el número de colegios urbanos fue superior al número de colegios rurales. Asimismo, al menos, uno de los colegios fue de integración o educación especial y de distintas confesiones religiosas y titularidad. Los datos de los centros educativos fueron remitidos en la memoria educativa de cada país por las coordinadoras y el coordinador a Casa de América como centro de coordinación general. En el punto 2 de la misma se asentaban los datos referidos a la memoria pedagógica, veamos los datos de 5 países en representación de los 11 países, donde se desarrollan las características de los colegios seleccionados, no de todos los participantes, ya que cada coordinador/a realizó la selección con diferentes criterios y de acuerdo al principio de autonomía de cada país. Los datos completos país por país se pueden comprobar en las memorias, (Anexo 5)

En los siguientes fragmentos extraídos literalmente de las Memorias que corresponde a la participación de las escuelas, comprobará a través de una muestra de 5 de los 11 participantes, como la intervención de escuelas fue representativa de la diversidad cultural en cada país.

## **7. MEMORIA PEDAGÓGICA**

*Nombre de cada uno de los centros participantes y sus características: educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüísticas, carácter privado o público, educación especial o integración.*

### **➤ Bolivia**

- **Unidad educativa “Parca”.** Escuela del área rural que pertenece al Distrito de Educación Pucarani, de la Provincia Los Andes. Sistema de educación multigrado en lengua materna, aimara, a partir de cuarto se enseña en castellano como segunda lengua. Es un colegio estatal.

Nivel económico de extrema pobreza, se ocupan del cultivo de la papa y cría de camélidos en muy baja cantidad.

- **Colegio evangélico “Buenas Nuevas”.** Ubicado en un barrio marginal del departamento de Santa Cruz, funciona bajo convenio gobierno y misión sueca, atiende por lo menos 3000 alumnos desde el inicial a 8° de primaria entre 4 y 14 años de edad. El colegio ofrece muchas ventajas de formación técnica en carpintería, enfermería, cerrajería, computación, etc. y ayuda alimenticia. Idioma castellano. profesa la religión evangélica.
- **Centro educativo integral “Villa de Oropeza” ceibo.** Ubicado en la zona norte de la ciudad de Cochabamba. Colegio privado, asociado a las Escuelas de la UNESCO, atiende los niveles inicial, primaria de 1° a 8° y secundaria de 1° a 4°, edades de 4 a 18 años, pone énfasis en la formación científica y moral, bachillerato diferenciado en ramas científicas, nivel económico y cultural medio alto, lengua castellana.
- **Centro educativo “San Vicente de Paúl”.** Ubicado en el centro de la ciudad de Cochabamba. Escuela de convenio entre el gobierno y la iglesia católica, dirigida por las hermanas de la caridad de la orden de San Vicente de Paúl, tiene un amplio programa de apoyo y rehabilitación de los niños de la calle. Se puede considerar escuela de educación especial, hay cursos de nivelación porque hay un gran porcentaje de niños/as con problemas de aprendizaje y los más tienen problemas psicológicos. Idioma castellano.

- **Unidad educativa “María del Rosario”** Escuela de convenio entre el gobierno y la iglesia católica, padres de Don Bosco. Nivel económico bajo. Idioma castellano.

*Ubicada en la Localidad de Villa Tunari, provincia Chapare del departamento de Cochabamba, zona de continuo conflicto, político, social y laboral entre los productores de coca que defiende sus cultivos y el gobierno.*

- **Unidad educativa “kujacachi”.** Ubicada en el departamento de Potosí, distrito de Uncía, localidad de Tocoria, escuela rural, multigrado, cuenta solo con el nivel primario de primero a quinto, atendido por dos profesores. Son pueblos trilingües por su ubicación geográfica, hablan quechua y aimara como lengua madre y el castellano como segunda lengua, los niños/as de 1º a 3º aprenden a leer y escribir en quechua, a partir de cuarto aprenden el castellano como segunda lengua.

*En Tocoria pueblo, alejadísimo de los centros urbanos, viven en condiciones de extrema pobreza.*

*Las comunidades de los jucumanes, laimes y qaqachaca, a este último pertenece Tocoria, vivían en permanente conflicto por el territorio disputándose las tierras.*

## ➤ **Colombia**

- **Escuela artística integral Canchimalos.** Escuela privada de la Corporación Cultural Canchimalos, para niños, jóvenes y adultos de la ciudad de Medellín.

*El programa de formación artística y cultural de la Corporación Canchimalos, Escuela Artística Integral, pretende ser una alternativa lúdica de vida, un espacio de creación para cada alumno, de acceso a nuevos aprendizajes y conoci-*

mientos desde y para el arte, un espacio para reafirmar la identidad con sentido ético en la interculturalidad.

- **Centro cultural colombo americano.** El Centro Colombo Americano es una institución sin ánimo de lucro, de carácter privado en el centro de la ciudad de Medellín. En ésta, se fomenta el desarrollo humano a través de programas culturales y académicos. El Colombo posibilita permanentemente un amplio intercambio con Estados Unidos y con el mundo.

*El Centro Colombo Americano se visiona como un espacio para la transformación del conocimiento, el fomento de las artes y del respeto pluricultural.*

- **Escuela El triunfo Santa Teresa.** Institución ubicada en zona noroccidental de la ciudad de Medellín. Alberga un total de 736 estudiantes en los niveles educativos infantil, primaria y dos grados de secundaria, con dos jornadas de trabajo; constituye una gran alternativa educativa para una de las zonas urbano-marginales más marcadas de la ciudad por los conflictos sociales.

- **Escuela Nueva mixta rural El Carmen de la Venta.** Pertenece esta escuela al corregimiento de El Carmen de la Venta, municipio de Liborina rural al occidente del departamento de Antioquia. Actualmente con un alto índice de violencia por enfrentamiento de grupos armados, los cuales prefieren estas grandes montañas como escondite estratégico. Muchos de los alumnos han vivido en carne propia los estragos de la guerra en dicha población. La escuela cuenta con una población proveniente de estratos socioeconómicos bajo.

- **Escuela nueva mixta de Arusí.** Ubicada en la región del pacífico colombiano al occidente del país. Región habitada por comunidades negras, de una riqueza natural y una idiosincrasia cultural inmensa.



*Arusí es un pequeño poblado sobre el mar del pacífico, con aproximadamente 1000 habitantes, en su mayoría niños y jóvenes.*

*La escuela rural cuenta con 100 niños que cursan su primaria en la modalidad de escuela nueva.*

- **CRIC. Consejo Regional Indígena del Cauca.** Ubicado en el departamento del Valle del Cauca, en la ciudad de Popayán, al suroccidente colombiano, está conformado por grupos de la Comunidad Indígena Paez, con 2000 habitantes entre hombres, mujeres y niños, algunos mestizos que han migrado de la zona centro del país y de Ecuador, país limítrofe por el sur de Colombia.

➤ **EE UU**

- **The Aurora Waldorf School of Alaska** (Anchorage, Alaska). Escuela independiente, privada, sin ánimo de lucro, miembro de la Asociación de Escuelas Waldorf, con una pedagogía y filosofía holísticas, integrando aspectos artísticos, científicos y espirituales. Alumnado nativo-americano, japonés, sudamericano y norteamericano. Lengua inglesa, con enseñanza del ruso y español. Cursos 1º a 6º, edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. Nivel económico medio-alto.
- **Saint Margaret of Scotland Catholic School (St. Louis, Missouri).** Colegio privado, católico, adscrito a la iglesia católica de St. Margaret. Educación infantil y primaria, edades comprendidas entre los 4 y los 12 años. Lengua inglesa. Centro de integración. Nivel económico-cultural medio-alto.

- ***El Marino Language School (Culver City, California).***

*Escuela en un suburbio de Los Ángeles, pública, laica, intercultural, con un sistema de enseñanza dual (en el que alumnos angloparlantes e hispanoparlantes trabajan y aprenden en el mismo aula, en las dos lenguas). Cursos Kindergarten a 5º, edades comprendidas entre los 5 y 11 años. Alumnado con mayoría norteamericana blanca (44%), seguido de un 26% hispano, un 21% asiático, un 8% afroamericano, un 1% Filipino, un 0,8% de las islas del Pacífico, y un 0,3% indio-americano. Programas de integración para alumnos con necesidades educativas especiales. Nivel económico-cultural bajo en algunos estudiantes y medio en otros.*

- ***Broadmoor Elementary School (Lafayette, Louisiana).***

*Escuela pública, laica, en un barrio de la ciudad de Lafayette, Louisiana, estado del sur de los Estados Unidos, con muchos núcleos rurales. Edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, cursos Pre-Kinder a 5º (educación infantil y primaria). Colegio de integración. Lengua inglesa (a pesar de que esa zona es también francófona).*

*Alumnado norteamericano y una minoría de inmigrantes hispanos. Nivel económico-cultural bajo en algunas familias y medio-bajo, en otras.*

- ***Al-Hadi Islamic School (Houston, Texas).***

*Escuela privada, religiosa (islámica) en un barrio de la ciudad de Houston. Cursos Pre-Kinder a High School, educación infantil, primaria y secundaria; edades comprendidas entre los 4 y los 18 años. Alumnado multicultural y multilingüe: norteamericano de creencias islámicas y de países variados (Irán, Siria, Líbano, Afganistán, Egipto, Palestina, Pakistán, etc.). Enseñanza del inglés y también del árabe.*

*Centro de integración. Nivel económico-cultural medio, en algunos casos, medio-alto.*

- **Piney Point Elementary (Houston, Texas).** Escuela pública, laica, multicultural, situada en un barrio de la ciudad de Houston.

Centro educativo que comprende las edades entre 4 y 12 años, cursos Pre-Kinder a 5º, educación infantil y primaria. Con programas de educación bilingüe y de ESL (Inglés como Segunda Lengua). Alumnado intercultural, siendo la mayoría de niños/as hispanos/as, seguido de afroamericanos/as, y de otros países, que incluyen India, Irán, Nigeria, Etiopía, Vietnam, etc. Centro de integración. Nivel económico-cultural bajo.

➤ **Paraguay**

<b><i>Colegio</i></b>	<b><i>Características</i></b>
<i>Colegio Nacional EMD "Naciones Unidas"</i>	<i>Colegio de Enseñanza Media Diversificada Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: 7º a 9º grado</i>
<i>School of tomorrow CEC</i>	<i>Escuela con doble escolaridad con el Programa Escuela del Futuro Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: Preescolar al 9º grado</i>
<i>Centro de Educación Primaria y Preescolar</i>	<i>Escuela y Centro de niños especiales Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: Preescolar al 6º grado</i>
<i>Escuela Gda. N° 11 Cptan. Pedro Juan Caballero</i>	<i>Escuela normal Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: Preescolar al 6º</i>

	grado
<i>Colegio Anglo Americano – CAAPY</i>	<i>Colegio normal Zona Rural - Ciudad del Este Carácter: Privado Nivel académico: Preescolar al 9º grado</i>
<i>Centro Educativo Alegría</i>	<i>Escuela integrada (niños especiales y normales) Zona Urbana Carácter: Privado Subvencionado Nivel académico: Preescolar al 9º grado</i>

➤ **Perú**

- ***Escuela Estatal N° 38129 (Rural, mixto, laico, público).***

*Se encuentra ubicada en el distrito de Chuschi, provincia de Cangallo del departamento de Ayacucho en la sierra peruana.*

*Chuschi es el lugar donde nació el terrorismo en el Perú. Actualmente es un pueblo que vive en paz. La población de Chuschi, y por ende también la del centro educativo, es de habla quechua y castellana, preserva la riqueza pluri-cultural de los pueblos andinos del Perú.*

- ***Centro Educativo “Nuestra Señora del Carmen”.*** (Rural, mixto, laico, público). *Se encuentra ubicado en la provincia de Huanta del departamento de Ayacucho de la sierra peruana.*

*Es un centro educativo, público, mixto que cuenta sólo con el nivel primario, y que ha destacado en muchos concursos regionales de cuentos y danzas. Su población es de habla*

quechua y castellana, dedicada a la agricultura y de un acendrado sentimiento religioso.

- **Centro Educativo “La Merced”** (Rural, mixto, laico, público). Ubicado en el distrito de Llamellín, provincia de Huaraz en el departamento de Ancash en la sierra del Perú.

Centro educativo, público, mixto y del nivel primario. Dirigido por la Operación Matto Grosso, asociación italiana de ayuda a la pobreza dirigida por el padre Ugo de Censi. Su población es de habla quechua y castellano, pero la del centro educativo también conocen el italiano, su nivel académico es regular en promedio pero bueno en la región donde se halla, tiene una formación religiosa católica y conserva toda la riqueza cultural de los pueblos andinos del Perú.

- **Colegio Nacional “San Pedro”** (Urbano). Ubicado en el departamento de Piura, en la costa norte del Perú, de carácter público y mixto, posee los tres niveles de la educación peruana: inicial, primaria y secundaria. Su población educativa en un 60% son niños trabajadores.

- **Colegio Nacional “San José de Tarbes”** (Urbano). Ubicado en el departamento de Piura en la costa norte del Perú, de carácter público y que brinda educación solamente a niñas y jóvenes en los tres niveles educativos de la educación peruana: inicial, primaria y secundaria. Dirigido por la orden religiosa de San José de Tarbes.

- **Proyecto Kalapata “Niños de la Amazonía”** (Rural). Ubicado en el departamento de Iquitos en la selva del Perú, que impulsa la educación de niños y niñas de la Amazonía peruana con ayuda de la Association Médecins aux pieds nus de Francia. Rescata su propia tradición motivando la preservación de sus costumbres ancestrales en la salud, alimentación y la vida cotidiana.

## 1.2- Indicador: *Difusión en la prensa y medios audiovisuales*

El impacto en prensa se ha analizado a través de las Memorias de cada uno de los países, de los correos y de los recortes de prensa y fotocopias que se remitían a Aula Iberoamericana:

- **Marruecos:** En los informativos de *Radio Rabat*, El Programa infantil *Allwan* (colores) de *Radio Tánger*. Rotativos *El Día*, con doble página, *La Cronique*, una página.
- **México:** Sendos artículos en los periódicos *Reforma* y el periódico *La Jornada*.
- **España:** La difusión en prensa estuvo a cargo de: *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *La Guía del Ocio*, *El Correo del Pueblo Vasco*, *La razón*. *Vanidad*; Televisión y radio: *TV1* y *TV2* (telediario de la noche); *Antena 3* (informativos 15.00 h.); *Radio Nacional*, *Cadena COPE*, *Telemadrid* y *Telemadrid radio*, *Tv Vallekas*, (Informativos), *Radio Getafe* y *Radio Nacional*, *Canal Sur*.
- **Perú:** Se difundió en los informativos del *Canal 8* y del *Canal 4*, con una entrevista a la coordinadora y a los niños en *Radio Piura*; con artículos en los rotativos *El Comercio*, *La República* y *Diario 16*.
- **Paraguay:** Los diarios nacionales *La Nación*, *abc* y *Paraguay News*, *Última hora* y *Radio Nacional de Paraguay* y los informativos del *Canal 3 tv*.
- **Colombia:** *Radio Medellín*. Un reportaje en el diario nacional *La Nación*.
- **EE UU:** Un artículo en el rotativo *El Día* y El Informativo del Noticiero *Radio Texas*.
- **República Dominicana:** Artículos, reseñas y reportajes en los diarios: *Hoy*, *Latin Diario*, *Última hora*, *La Nación*, *Diario Libre* y el *Expreso* y el *Canal 1 de tv*.

- **Guatemala:** *El Canal 1 de televisión Guatemala* que cubrió la inauguración; *Radio Guatemala* en su informativo de mayor audiencia *¡Aló Qué Tal América!* y una entrevista a la coordinadora en *Radio Punto*.
- **Brasil:** entrevista a la coordinadora para el Magazine de la tarde de Radio Vitoria y por los diarios *Es Hoje* y *A Gazeta*, *La Jornada*, y los Canales 3 y 4 de televisión.
- **Bolivia:** Entrevistas, reseñas y reportajes en los rotativos *Opinión*, *El Diario*, *La Razón*, *Jornada* y en los Canales 1 y 2 de la televisión boliviana.

#### **Las cifras totales de impacto en los medios:**

- **TV:** Trasmisión en informativos en forma de noticia, reportaje o entrevista o reseñas en 6 cadenas nacionales y 9 cadenas locales.
- **Radio:** en 6 cadenas nacionales y 5 cadenas locales.
- **Prensa escrita:** periódicos nacionales 15 y locales 10; revistas 9.

Es necesario valorar que excepto Casa de América en España y El Ministerio de Educación y Cultura en República Dominicana, que contaban con sendos gabinetes de prensa, en el resto de los países el trabajo de comunicación con los medios y su difusión estuvo a cargo de las coordinadoras y las propias escuelas.

#### **1.3- Indicador: *Impacto en las comunidades educativas nacional e internacional***

El proceso seguido para analizar el impacto de MTP en las comunidades fue de lo local a lo internacional. Primero en la comunidad escolar donde dimos un valor específico a las familias, después a la

comunidad del país, para finalmente llegar a la comunidad internacional, siguiendo el aforismo de “pensar globalmente y actuar localmente”.

Analizamos, las Memorias de los países y los logros de cobertura mediática alcanzados, tal como acabamos de ver en el epígrafe anterior. Veamos algunas de estas constataciones.

### **1.3.1- Impacto en la comunidad y las familias**

En las Memorias se señalan los talleres y diversas actividades en las que se incluía a las familias y comunidad en general: “Las actividades de motivación se extendieron igualmente a los padres, dado que debían conocer el proyecto como una alianza estratégica intercultural que podía generar acciones futuras a nivel educativo. Se realizaron con ellos dos talleres de reflexión al respecto” (Anexo 5, Colombia).

Tal como señala la coordinadora de México (Abarca, 2006:116):

*La comunidad se sentía integrada al mismo, y mostraba interés por las actividades, la exposición y el seguimiento del mismo. Es un proyecto que nunca hubiera imaginado, es una experiencia muy bonita no solo para los niños, sino una experiencia para los papás, tuvieron la oportunidad de conocer a otros niños, platicarse como es la paz, como son sus países. Etc.*

*Las personas de la escuelas se mantuvieron informadas, cuando estuvo en la BENM (Benemérita escuela Nacional de Maestros) y en el Museo de arte moderno la comunidad fue a ver este proyecto, sí hubo participación. (Mex EH, 2005). La comunidad escolar se reflejó en el apoyo dado a cada coordinadora y*



coordinador, en preguntar por lo que ocurría con MTP y tratar de saber de sus alcances.

*La comunidad que me toco ver, creo que las ideas cambiaron para bien, porque a veces pensamos que no hay violencia y la violencia también puede estar a nivel la familia.*

Patricia Dioses, Coordinadora de Perú, especifica en su Memoria que en su país se marcaron unos objetivos específicos con respecto a los padres y maestros en los talleres:

***Mostrar a Padres y Maestros una forma singular y diferente de acompañar al niño y a la niña, en el proceso de su descubrimiento personal y desarrollo social en el convivir. Teniendo como estrategias, un mundo de sensaciones y representaciones creadas y recreadas en el juego plástico infantil y el contacto directo con las personas, los objetos, la naturaleza y el mundo que le rodea. (Anexo 5, Perú)***

El impacto en las comunidades en buena medida fue extenso tal como hemos podido ver en el epígrafe inmediatamente anterior 1.3 *Difusión en la prensa y medios audiovisuales* por ello no ha lugar repetirlo. Otros indicadores del impacto social fue pedir que algunas de las personalidades y representantes de la cultura de los diferentes países comentaran una de las pinturas:

***Por tanto NO SE TRATA DE QUE LAS PERSONALIDADES INTERPRETEN LAS OBRAS DE LO QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS HAN QUERIDO DECIR EN SUS PINTURAS, NO. Esto tenemos que tener claro, que son ellos, los niños/as quienes nos tienen que decir a los adultos lo que han pintado, que es como ellos sienten la paz. Lo que las personalidades tienen que escribir es lo que les sugiere la pintura en cuestión lo que les mueve dentro. (Abarca, 2006:116)***

Los únicos comentarios que conservamos son los de México, registrados por su coordinadora Gloria María Abarca: “Juan Villoro (escritor), Susana Alexander (actriz, directora, productora y traductora teatral), Sr. Ángel Escudero (Representante de la ONU en México y Centro América), Luis Maria Pesseti (Pedagogo, músico y compositor), Emilio Rojas (Escritor).

Reproducimos a modo de impacto en la comunidad cultural tres de ellos:

**Juan Villoro:** *He aquí mi comentario.*

*Al principio y al final de cada historia hay una casa. Una de las más antiguas, la Odisea, trata precisamente de un hombre que lucha por volver a casa. La paz que exige este dibujo es un lugar para vivir: la casa donde comienzan los relatos, la casa donde terminan, el sitio que no debe ser destruido. La bandera que ondea al viento revela que la escena ocurre en México, un país donde no todos los niños tienen dónde vivir. También eso es una forma de la guerra. Contra la destrucción y la miseria, el dibujo demuestra que el mapa del mundo es del tamaño del techo que nos cubre. Y algo más y no menos decisivo: que en la felicidad nadan los patos. Juan Villoro (Méx., JV, 2003).*

**Susana Alexander:** *Es curioso ver como los niños sueñan con un mundo hermoso. Con gente sonriendo, dándose la mano, trabajando y lleno de flores y naturaleza verde. Esta imagen debería y podría ser realidad para todos los seres que habitamos la tierra. Desafortunadamente el hombre no ha podido dominar sus instintos primarios como la voracidad, el deseo de poder, el deseo de matar. Esto ha dado como resultado que los sueños de los niños de todos los tiempos han sido destrozados por adultos que seguramente alguna vez soñaron con un mundo lleno de seres felices. Ojalá que los*

*adultos del presente piensen en los niños del futuro (y los del presente también, por supuesto) y se hagan el firme propósito de convertir este mundo en un mundo lleno de seres sonrientes. Nadie, bajo el pretexto de un ideal, una religión, un lema o una bandera, tiene el derecho de arrebatarnos la sonrisa a los niños de todos los tiempos. (Mex. SA, 2003).*

**Ángel Escudero de paz:** *Estimada Carolina: Muchas Gracias por el envío del dibujo que hiciste en el marco de la exposición “Un mundo teñido de paz”, Quisiera Felicitarte muy calurosamente por haber plasmado de una manera tan sencilla y artística el significado de la palabra “PAZ”.*

*Una familia feliz, unos niños jugando en un campo con flores, pájaros volando y toda esta escena de armonía bajo un cielo azul con la célebre frase de Don Benito Juárez: “El respeto al derecho ajeno, es la paz”*

*Sí Carolina, tienes razón, la paz depende de nuestras actividades cotidianas, el tener el respeto a los demás tanto en los parques en donde juegas, como en la escuela a donde acudes e incluso en tu propio hogar, pero sobre todo en tu corazón y en tu mente. No lo olvides nunca. Felicitaciones por tu creatividad.” (Méx AE 2003).*

**Luis María Pesseti:** *Recibí un dibujo en el que se ve a la Tierra flotando en un espacio limpio y rodeada del abrazo de gente que se da la mano. Me pidieron, amablemente, que diga qué me inspira ese dibujo, y lo respondo ante la inminencia de una guerra. Es tan monstruosamente desproporcionada la distancia que hay entre ese dibujo y estos hechos que podría decirse que no es el mejor momento. Que un deseo así, expresado por un niño que desconoce la complejidad y los intereses en los que se debate el mundo, es una manifestación demasiado ingenua. Tal vez sea cierto, pero no menos cierto que no hace falta conocer todos los hilos del mundo para que ese deseo de abrazo fraternal sea tan válido como el primero o el último de los días. No debe haber apuro, ni razones para que el deseo expresado en este dibujo deje de valer. Si lo pasáramos de largo sería una*

*medida más de nuestro desencanto, que de nuestra madurez. El lugar de un dibujo así en nuestra alma es el de la medida de nuestra seriedad, de nuestra vitalidad, de aquello, sea lo que sea, que hay en nosotros y nos recuerda nuestra humanidad, como una gota incesante. No podemos decir que deseamos la paz igual que los niños, porque ya no lo somos, pero sí que deseamos la paz como nos recuerdan los niños que hay que deseársela. Y a eso ya le agregaremos nosotros la lucidez y la energía que hagan falta; pero siempre para lo mismo: un mundo en el que esas ruedas de manos sean siempre posibles.” (Mex. LP, 2003)*

**Emilio Rojas.** *Les invito a mirar esos dibujos y pinturas, más allá de lo afortunado de los colores y las líneas sobre el plano, porque si hay algo real y sincero es la pintura infantil. De estas paredes penden los sentimientos de los jóvenes autores hacia sus familias, el sufrimiento por las luchas fratricidas de su entorno o el disfrute con sus animales en una tarde de verano. La religión, el hambre en una mesa vacía, las manos de colores que se entrelazan, la amistad sobre una paloma, los miedos nocturnos, juegos diurnos y la deseada igualdad de sexos cuando la pubertad, se les posa en los pinceles, son otras de las sensaciones aquí expuestas. (Mex. ER, 2003).*

### **1.3.2- Impacto en las instituciones nacionales e internacionales**

En el registro de las Memorias se puede observar como MTP impactó en la Comunidad a través de diferentes instituciones locales, nacionales e internacionales, públicas y privadas. Todas se involucraron en la ejecución y promoción del programa, lo más sorprendente es que muchas de ellas aceptaron involucrarse con gran interés aunque no estuvieran vinculados directamente con temáticas educativas.

Que la temática fuera la paz expresada con colores y palabras por niños y niñas de diversas culturas siempre actuó a favor del Programa. Veamos algunos de los muchos ejemplos que están recogidos en las Memorias, en los correos, en sponsor de los carteles, programas de mano, hojas de sala de las exposiciones, y que fue común denominador en todos los países. (Anexo 5)

- En **México** la ayuda registrada por parte de la empresa privada POLYCOM dedicada a la venta y alquiler de aparatos de videoconferencia. Apoyó las videoconferencias realizadas por parte de México en España en el 2002, y 2003 y en la inauguración de la muestra en Perú, solventando los gastos de ambos países.

- En **España** RENFE (Red Nacional de Ferrocarriles Españoles) trasladó a todos niños, niñas y profesorado de Marruecos, Ceuta y Córdoba en Ave a Madrid con billetes de primera clase y El Ayuntamiento de Madrid, corrió con los gastos del traslado al resto del de la Comunidad de Madrid, así como con los expendios de alojamiento de profesorado y alumnado para la inauguración el 11 de enero de 2002.

- De la misma manera, en **Perú** la empresa de transportes Ormeño se encargó del transporte de todos los niños seleccionados y profesoras, desde las diferentes ciudades y comunidades a la Capital. Donde el alojamiento corrió a cargo de familias voluntarias y del Congreso de la República.

Veamos algunas de las valoraciones al respecto hechas en la clausura del Programa en Madrid (mayo, 2003) por la entonces directora general, Asunción Ansorena:

*No puedo pasar por alto el apoyo de instituciones como La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, El Convenio Andrés Bello, UNICEF y empresas como POLYCOM y CCH así como un interminable listado de otras tantas entidades y personas en cada uno de los países participantes, sin olvidar las Embajadas y Centros culturales españoles que desde el primer momento se implicaron...” (Esp. AA, 2003).*

Y en el mismo sentido por los propios coordinadores y coordinadoras de R. Dominicana, Marruecos y Bolivia así lo constatan:

*El proyecto era aceptado, desde la institución, al ministerio, a la vicepresidenta, el presupuesto para este proyecto fue integro, por lo que tuvo spot televisivos, cobertura total de medios de comunicación. (Abarca, 2006:119).*

*Lo bueno de este proyecto es que no solamente reunió a los niños por la paz sino a maestros de tres continentes hasta hoy y sobre todo a políticos, gente de la diplomacia, gente de las embajadas ya que en su primera estación Marruecos participaron dos embajadas la de México y la de España, entre los objetivos crea lazos de cooperación entre niños y profesorado de los cinco continentes, de los niños de Chaouen que nunca habían salido del pueblo donde viven sin electricidad que se encuentra a unos 200km de Tánger y que tuvieron la oportunidad de ver el mar, visitar el puerto y el aeropuerto de Tánger. (Ibíd.)*

*El responsable de la UNESCO te contó que hubo mucha asistencia de los altos mandos, el acto fue sencillo pero creo que con éxito, se aprovechó para recuperar una vieja estación como centro cultural, participaron niños de una escuela de poesía con muy hermosas declamaciones. Bueno, ya se venció una primera etapa ahora toca dar las pinceladas finales en Cochabamba, por eso yo vuelvo mañana, Maressa que ahora está*

*conmigo se queda hasta la próxima semana, coordinará talleres con la UNESCO. (Ibíd.:120).*

En cuanto la implicación concreta de entidades nacionales e internacionales en cada uno de los países ha quedado descrito detalladamente el capítulo VI, apartado 4.2- *Análisis de la experiencia* Un mundo teñido de paz,

## **2- Objetivo**

*Crear lazos de cooperación entre l@s niñ@s y profesorado del propio país y entre l@s niñ@s y profesorado de los cinco continentes.*

### **2- Indicadores:**

*2.1- Satisfacción del alumnado y profesorado.*

*2.2- Vínculos personales y grupales surgidos.*

*2.3- Proyectos de cooperación surgidos.*

Este objetivo no pudo cumplirse completamente en la fase de estudio tutorizada por Casa de América que se redujo a las acciones en países del continente americano y a la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Los continentes y países entre los que se han creado vínculos hasta el presente -abril de 2012- son: en África, Marruecos y Burkina Faso; en América: Brasil, Bolivia, Colombia, EE UU, Guatemala, México, Perú, República Dominicana; en Europa: Austria, España.

Veamos ahora el resultado del análisis de los indicadores.

### **2.1. Indicador: *Satisfacción del alumnado y del profesorado***

Para analizar la satisfacción de alumnado y profesorado nos hemos centrado en la información transmitida por los coordinadores a través de correos electrónicos, las manifestaciones de los propios niños a través de las videoconferencias y alguna de las entrevistas realizadas por las coordinadoras al alumnado y al profesorado. Dado que la mayoría de las coordinadoras eran profesoras en ejercicio, se ha valorado también los resultados de las respuestas que hacen referencia en los cuestionarios semicerrados a su nivel de satisfacción respecto al programa.

### **2.1.1- Impacto en el alumnado**

Una de las características de esta muestra es que los niños y niñas son los actores principales, siempre estuvieron presentes, no sólo a través de sus pinturas y sus frases explicativas sino que estuvieron presentes en la exposición. En algunos países como en el caso de EEUU, México, Marruecos, Colombia y Perú oficiaron de guías explicando la muestra a las familias, visitantes y personalidades. Así como a través de las videoconferencias que se llevaron a cabo entre México, España, Perú, Colombia y República Dominicana.

*Fue una experiencia muy padre, porque conviví con niños de otros países, pudimos hacer videoconferencias, fui a la escuela nacional de maestros y me gusto mucho. Todos los niños pudimos dar nuestra opinión sobre la paz, y así pues que la gente mayor se diera cuenta de que también los niños queremos paz, y que sabemos que hay guerras y que queremos impedirlos. (o.c: 2006:114).*

Gracias al proyecto se logró que viajaran niños a la ciudad, como fueron los casos de los niños de Tasmilt que llegaron a Tánger, en Marruecos;



los de la Comunidad de Latuvi, perteneciente al Estado de Oaxaca que fueron a la Ciudad de México; los niños de Ceuta y de Azuel, en Córdoba, que viajaron a Madrid en España, los niños de Lozolluela y de las escuelas más pequeñas de la sierra de Madrid que viajaron a esta capital. Asimismo, niños de Perú y de Colombia viajaron de sus comunidades al lugar de inauguración. Así los jóvenes pintores y pintoras no sólo pudieron encontrarse a niños y niñas de otras escuelas y lugares del país, sino que a través de las videoconferencias pudieron conocer y hablar con los de otros países y culturas.

*Los chicos de Ceuta eran más dinámicos, en el tren se movían, traían cámaras tomaban fotos a los pasajeros, se aseaban en el tren sin problemas...me hacían preguntas sobre si se iban a encontrar con niños de México y de Marruecos, unos hasta apuntaban todo con detalles, recuerdo que Waasima apuntó que el cristal del tren se había roto y que agentes lo limpiaron en la estación, Nouzha charlaba conmigo y en ningún momento quiso que le ayudara en llevar su equipaje. Me dijo que soy un buen maestro y me invito a visitarles en su colegio en Ceuta. Preguntaban mucho si uno es cristiano o musulmán aunque entre ellos estaban muy unidos y todos jugaban y hablaban de lo mismo, que van a Madrid porque han participado en una exposición sobre la paz en la cual encontrarían otros dibujos de españoles, mexicanos y marroquíes. (Mar, SB, 2002).*

El impacto en los alumnos no sólo fue expresado por los propios niños, sino visiblemente observado por profesores y coordinadores:

*Quiero mencionar al "TORITO", Miguel Ángel Vásquez, del colegio San Vicente de Paúl, conocido así porque siempre se defendía con cabezazos, desde que supo que ganó, cambió su vida ahora el año pasado estaba en primero de nivelación, hoy hace el segundo grado de educación regular, siempre lleva una dulce*

*sonrisa en los labios. "Me mira con tanto agradecimiento" dice Ivonne, su profesora de nivelación. Mi hijo al verlo expresó: Solo por ver esa carita de satisfacción, valió la pena todo tu trabajo. (Anexo 5, Bolivia).*

*MTP motivó mucho a los niños, es impresionante cómo algo puede cambiar, sino no nada más es estudiar, o nada más dices voy a cumplir con mis calificaciones, no, es una motivación que puedes darle, y puedes inspirarles muchas cosas. Entonces los niños como que le toman más interés a la escuela. (Abarca, 2006:98).*

Los jóvenes pintores manifestaron sus experiencias de forma distintas, mostrándonos con sus actitudes y aportaciones que los valores han de vivirse y sentirse para ser aprendidos y aprehendidos. Tal como proponía Freire (1999:116): "La concientización es un proceso que invita a los estudiantes a comprometerse críticamente con el mundo y con los otros;... reconocimiento del mundo, no como un mundo dado, sino como un mundo dinámicamente en el haciendo." Así lo expresa un alumno mexicano entrevistado por la coordinadora de México.

*Conocí distintas culturas, pude convivir con los niños que aunque no estuviera en su país por medio de las video-conferencias pudimos hablar, compartir pequeñas cosas y fue divertido. Me siento muy triste, cuando veo que algo pasa en los países de los niños que conocí porque tal vez pudieron morir. Y pienso que yo puedo hacer algo por la paz, empezando por mi familia, ya no me pelee, y así en mi escuela, en mi comunidad y empezar a no pelear tanto me supongo podré ayudar un poquito. (Abarca, 2006:99).*

En esta línea, Jares (1999:18) propone:

La escuela no puede soportar por sí misma una función que pertenece a la sociedad en su conjunto, pero sí puede diseñar estrategias que permitan el desarrollo de la empatía, el conocimiento autónomo y personal, la capacidad de creación, comunicación y resolución no violenta de los conflictos. Es decir, personalizar las relaciones de los miembros del grupo [...]. Responder a la pregunta de cómo construir un mundo mejor a través de la escuela y de la educación en general supone ciertos riesgos y un gran reto.

- **Impacto en los coordinadores y profesores**

Como dijimos al inicio del epígrafe, valoramos también los resultados de las respuestas que hacen referencia en los cuestionarios semicerrados a su nivel de satisfacción respecto al programa por parte de los coordinadores donde podemos comprobar que el nivel de satisfacción de los coordinadores es alto.

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

**A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?**

Siempre	5
Casi siempre	3
A veces	2
Nunca	0
Ns/Nc	0

**B- Indica tu sensación personal con MTP.**

Mucha satisfacción	8
Suficiente satisfacción	2

Poca satisfacción	0
Nada de satisfacción	0
Ns/Nc	0

**C** - Indica tu sensación profesional con MTP.

Mucha satisfacción	8
Suficiente satisfacción	2
Poca satisfacción	0
Nada de satisfacción	0
Ns/Nc	0

Así lo reafirma el coordinador de Marruecos, Said Bhajin, en un correo electrónico dirigido a todo el equipo de MTP:

*Estas trabajando en una experiencia que jamás olvidarás en tu vida, igual que nos ha pasado a nosotros después de todo el tiempo que ha pasado creo que cada día recuerdo los momentos y las sonrisas de los niños que se quedan vivas en la memoria. Son proyectos interesantes y permiten tanto a los niños como a los profesores dar y aprender de la experiencia de los demás. (o.c., 2006:141)*

Patricia Dioses maestra en Piura y coordinadora de Perú, expresa con gratitud su nivel de satisfacción y aprendizaje como educadora en valores y para la paz:

*Por eso, no encuentro oportunidad más propicia para decir: Gracias. “Un mundo teñido de paz”, ha sido para mí una oportunidad maravillosa para dar y sobre todo recibir, de esa humanidad en muchos, que al descubrirla, produce el gozo*

*indescriptible que sólo la verdadera amistad otorga. **A mis nuevos y antiguos amig@s gracias.** El espacio, el tiempo y el medio oportuno, para **sembrar justicia y regar solidaridad, que nos permita cosechar la paz** que todos anhelamos; es ahora, en la infancia y desde el arte. (Anexo 5, Perú, 2003).*

En el registro de la Exposición en la Benemérita Escuela Nacional de maestros (BENM), en México DF, la coordinadora adjunta de este país expuso: *Me agrada esta experiencia, porque permite que los niños y conozcan a otros niños, países y su propio país además de alentarnos a los maestros a realizar este tipo de experiencias.* (Mex, VB2, 2002).

El método de IA (Investigación Acción) seguido a lo largo de todo el proceso ha permitido a coordinadores y docentes intercambiar y aprender de forma continua y horizontal. Ello ha fomentado su sentido de pertenencia y satisfacción. Así lo manifiesta la coordinadora y también docente de República Dominicana: *Algo como MTP, que surge de maestros e ingresa a la institución, puede multiplicarse, funciona ya que rompe el de arriba hacia abajo. Algo pensado por maestros es más fácil, ya que se siente nuestros, se sentía en el aula.* (o.c., 2006:122).

Siguiendo en esta línea las Escuelas Asociadas a la UNESCO en los aspectos para la formación de los docentes en EpP proponen, para propiciar una auto mejora, generar espacios de reflexión, con el fin de que los docentes puedan intercambiar sus experiencias con otros docentes en el ámbito del proyecto y cerciorarse de que las ideas adecuadas se difunden ampliamente y pueden ser aplicadas en otras escuelas, (Monclus, 1999). De modo que se puedan abrir espacios de cooperación docente de desarrollo personal y profesional que

satisfagan y motiven a los propios docentes para promover y crear proyectos educativos.

Así lo expresaba la coordinadora general en la evaluación final registrada por la coordinadora de México. (Abarca, 2006:142).

*Ha sido muy bello trabajar con tan buenos profesionales de la pedagogía y sobre todo de tanta calidad humana. Yo estoy muy agradecida por haber podido compartir con ell@s esta hermosa experiencia. Realmente formamos un buen equipo.*

## **2.2- Indicador: Vínculos personales y grupales surgidos**

La EpP y pacificadora debe ser una pedagogía de vínculos. Cuando nos vinculamos es porque reconocemos y aceptamos al otro, a la otra tal como es, aceptamos su identidad y su cultura con el mismo respeto que apreciamos que esa persona o grupo reconozca y acepte la nuestra. Eliminándose así prejuicios y estereotipos que provienen del desconocimiento o la información tergiversada.

Los frutos de la vinculación intercultural los pudimos observar desde casi los inicios del proyecto, así se lo expresaban los estudiantes de México con respecto a los niños y niñas marroquíes que conocían.

*Cuando los niños de México escucharon sobre cómo en las noticias se hablaba de que a los niños árabes se les daban armas desde pequeños, ellos inmediatamente comenzaron a preguntar porque se decía eso, si ellos habían conocido a niños árabes que en sus dibujos no llevaban armas y que también dibujan la paz como ellos, que no entendían si hablaban de los mismos niños. Permitted la reflexión sobre los niños que están en otros*

*países y otras culturas y los medios de comunicación. (o.c., 2006:128).*

*Conocí distintas culturas, pude convivir con los niños que aunque no estuviera en su país por medio de las video-conferencias pudimos hablar, compartir pequeñas cosas y fue divertido. Me siento muy triste, cuando veo que algo pasa en los países de los niños que conocí porque tal vez pudieron morir. Y pienso que yo puedo hacer algo por la paz, empezando por mi familia, ya no me pelee, y así en mi escuela, en mi comunidad y empezar a no pelear tanto me supongo podré ayudar un poquito. (Ibíd.).*

José Ruiz, uno de los maestros que viajó a la inauguración a Madrid el 11 enero de 2002 , contaba así la experiencia de convivencia, ya de regreso en el tren entre los niños y las niñas con diferentes confesiones religiosas, católicos, musulmanes y judíos de escuelas de Córdoba, Ceuta y Tasmil (Marruecos):

*A la vuelta en el tren después de dos días de convivencia se intercambiaron, correos, direcciones y teléfonos y se invitaron a sus casas. También nos preguntaban a los profesores si íbamos a seguir haciendo cosas juntos para poder verse. (Esp, JR, 2002).*

En cuanto a los vínculos grupales, las escuelas Mexicanas *Centenario del 47* en el Distrito Federal y la Rural Federal “Una Luz en la Montaña” de la población Latuvi en Oxaca se hermanaron y de ello surgieron nuevos proyectos de educación en valores. Asimismo lo relata los intercambios y vínculos pedagógicos y personales un correo la coordinadora de Perú a la par que muestra su satisfacción:

*Ah los profesores estableciendo contacto con otros profesores de mi departamento en estas provincias sobretodo poniéndose de acuerdo para visitarse con sus promociones de alumnos intercambiaron conocimientos pedagógicos etc. La verdad que*

*todo me hace feliz porque todo el esfuerzo tiene sentido.* (Per, PD, 2002).

Pero el vínculo grupal más fuerte es el surgido del propio grupo de coordinadoras y coordinadores del programa. La mayoría de ellas y ellos no se conocían y cuando el programa se clausuró todos coincidíamos que se había creado una red, que éramos un equipo: *Bienvenida me hizo la propuesta de participar, y desde ese momento me sentí parte de este proyecto.* (o.c., 2006:126).

En los cuestionarios semicerrados *ex post facto*. Los coordinadores en los ítems A y B de la 1ª pregunta que hacían referencia a la cohesión del grupo de coordinadoras las respuestas fueron unánimes:

**B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?**

<b>Siempre</b>	<b>10</b>
<b>Casi siempre</b>	<b>0</b>
<b>A veces</b>	<b>0</b>
<b>Nunca</b>	<b>0</b>
<b>Ns/Nc</b>	<b>0</b>

**C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?**

<b>Siempre</b>	<b>10</b>



<b>Casi siempre</b>	<b>0</b>
<b>A veces</b>	<b>0</b>
<b>Nunca</b>	<b>0</b>
<b>Ns/Nc</b>	<b>0</b>

Ello permitió que algunos años después algunos de los componentes del equipo de coordinación hayan mantenido los vínculos y de estos hayan salido proyectos de cooperación de educación en valores.

### **2.3- Indicador: *Proyectos de cooperación surgidos***

Tal como comentamos en el capítulo IV *Descripción y análisis y de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural, y de atención a la diversidad* Un mundo teñido de paz, al día presente el programa tiene vigencia y está previsto que para otoño de 2012 se realice en Austria.

No obstante desde la clausura de la *Etapas de Conformación en Casa de América paso de proyecto a programa (2001-2003)*. La cooperación en los propios países e interpaíses como fruto de la experiencia del trabajo en común dio sus producciones y se hizo extensiva también a otras naciones. Veamos las cooperaciones más significativas.

#### **2.3.1- Brasil. *Atelier da paz.***

A raíz de la experiencia MTP, la coordinadora Maressa Montserrat Euzebio, artista plástica y educadora continuó realizando talleres de educación para la paz a través de la plástica tanto en ámbitos

de educación formal como informal donde conectaba y ponía en cooperación escuelas y localidades de Brasil. En 2006 decidió organizar y estructurar estos talleres y en un proyecto que llamó *Atelier da paz* y que engloba los tres ámbitos o familias de paz a través de la plástica y el eco arte: paz interna, paz político-social y paz ecológica. Desde 2006 se desarrolla como un proyecto de EpP a través de la cooperación y el arte que se puede visitar y comprobar en los siguientes link:

<http://www.flogao.com.br/atelierdapaz/36876476>

<http://atelierdapazmm.blogspot.com.es/2010/05/forum-das-aguas-ipatinga-mg.html>

**2.3.2- Alemania, España, Colombia, Guatemala, Marruecos, México, República Dominicana.** Proyecto *Radiominiatura*. Que recogemos literalmente del blog del coordinador de Marruecos Said Bahajin:

*Radiominiatura. Un mundo para compartir, es un proyecto de educación para la paz, que pretende crear un espacio de encuentro entre los niños de diferentes países a través de una radio online, donde todos se sentían miembros de la misma comunidad en la que quedan superadas las fronteras, las culturas, las lenguas, y las religiones. Es un proyecto que dio la voz a niños y niñas de todos los países participantes y enseñó a los mayores a escuchar a los pequeños y aprender de ellos.*

*Con el DVD de Radiominiatura se pretende dar visibilidad al trabajo realizado por 250 niños y niñas de ocho países: Alemania (Berlín), Argentina (Sta. Sylvina), Colombia (Currulao), España (Mairena del Aljarafe, Sevilla y Talavera de la Reina, Toledo), Guatemala (San Juan Tecuaco), Marruecos (Tánger), México (Oaxaca de Juárez) y República Dominicana (Barahona).*

<http://saidbahajin.blogspot.com.es/2012/03/la-asociacion-creadores-sin-fronteras.html>  
<http://radiominiatura.blogspot.com.es/>

### **2.3.2- Argentina, Colombia, Guatemala, Marruecos, México, España, Palestina, Pakistán.** Proyecto: Burbujas de ilusión.

A partir del texto se da comienzo de un cuento, niños y niñas de los países arriba citados continúan narrando e ilustrando su cuento de forma cooperativa, es decir, entre toda el aula cuentan su historia, que debe versar sobre cómo es la realidad cotidiana y su localidad para luego presentarla a través de un personaje ficticio a los estudiantes del resto de países. De este intercambio intercultural surgió un libro que lleva por título el homónimo al proyecto.

*Niños de Santa Sylvina en Argentina, Currulao en Colombia, Cuilapa en Guatemala, Tánger en Marruecos, Oaxaca de Juárez en México, Gaza y Cisjordania en Palestina, Azad Kashmir en Paquistán y Mairena del Aljarafe en Sevilla se han unido y han escrito un libro de paz en árabe, castellano e inglés que fue presentado en un Encuentro Internacional de Educación para la Paz que se celebró en Mairena del Aljarafe el día 12 de diciembre, y que ha supuesto un reto tanto para los 258 niños y niñas participantes como para los 24 educadores de los diferentes países que los han acompañado durante los dos años de trabajo que ha durado este proyecto multicultural. El objetivo del mismo ha sido crear puentes de amistad entre personas de diferentes culturas, religiones, lenguas, razas y países. Y en opinión de las delegaciones de estos países, que han estado en España durante el Encuentro*

*Internacional, se ha conseguido plenamente. (Blog de Said Bahajin, 2012).*<sup>46</sup>

### **3- Objetivo:**

*Estudiar y valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una Educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.*

#### **3- Indicadores:**

*3.1- Estudios y productos surgidos como consecuencia directa del programa.*

*3.2- Presencia y participación paritaria de las distintas etnias y culturas en la muestra plástica.*

*3.3- Reconocimiento y respeto a la expresión de las emociones en las lenguas madres y autóctonas.*

Este es al objetivo menos logrado en sentido de que no se ha conseguido el estudio final aglutinador que comparara y valorara las pinturas de los niños y niñas de los diferentes continentes. Así lo recoge la coordinadora de México en su estudio de maestría (2006:150):

*Los coordinadores intentaron conformar una asociación que agrupara a los autores y coordinadores de los países participantes en el proyecto, para dar continuidad al mismo, dificultad surgida a raíz de finalizar la coordinación que ejercía el Aula Iberoamericana de Casa*

---

<sup>46</sup> Ver Web: <http://saidbahajin.blogspot.com.es/2012/03/la-asociacion-creadores-sin-fronteras.html>

*de América y al no pertenecer a una Asociación reconocida el proyecto se ha quedado sin difusión. Además de que por falta de presupuesto no pudo editar el catálogo de las pinturas. Sólo nos queda valorar y sacar adelante el estudio pedagógico que compare cómo proyectan la paz los niños y niñas de acuerdo a su cultura países y género y ya estamos en ello.*

No obstante, podemos ver como cada una de las coordinadoras plasmaron en sus memorias la evaluación comparativa en cada uno de sus países, además de estudios de posgrado realizados por dos de las coordinadoras y algunos productos bibliográficos.

### **3.1- Indicador: *Estudios, productos y reconocimientos surgidos como consecuencia directa del programa***

#### **3.1.1- Estudios**

La memoria que cada país remitió a la coordinación general y al resto de los países tenía un apartado de estudio comparativo que los coordinadores debían hacer como resultado de la experiencia fruto de la diversidad cultural, étnica, religiosa y funcional del alumnado participante.

De forma representativa vemos tres análisis hechos por las coordinadoras de países pertenecientes a tres regiones geopolíticas distintas y depositarios de gran diversidad social, religiosa, cultural y étnica: Bolivia, EE UU y República Dominicana.

También se puede apreciar las diferentes metodologías analíticas de las tres coordinadoras en sendas Memorias:

*Detallar las concomitancias, diferencias en la expresión plástica en las obras presentadas y expuestas teniendo en cuenta la pluralidad del proyecto.*

- **Bolivia:** *Ante todo las obras han estado muy bien contextualizadas, la enorme variedad geográfica, social y cultural ha permitido contar con trabajos muy variados y ricos en cuanto a expresión de su contexto y su realidad.*

*De manera general los niños de Tocatoria y las escuelas del Distrito de Uncía reflejan lo bien que se sienten una vez superado el conflicto territorial entre las comunidades de Qaqachacas, Laimes y Jucumanes, por ejemplo si observamos estas obras, encontramos una secuencia, aclarando que han sido trabajados en distintas escuelas, 1° cuadro. Comunidades en conflicto. Texto: “kausakuyta munayku”, Queremos vivir; 2° cuadro. Dándose la mano entre hombres de los ayllus y los animales comiendo en un solo lugar, firmando la paz y el 3er cuadro, el que proyecta su Comunidad, cómo quisiera su comunidad, y qué demanda? : salud, educación, caminos. Y así la mayoría de los niños expresan: “Kunanqa kàchitu tiakuyku que significa “Ahora vivimos bonito”. Sus dibujos también reflejan la forma de vida, una habitación es toda la vivienda.*

*Tenemos trabajos de comunidades aimaras tan aisladas, donde los niños tienen que caminar kilómetros para llegar a su escuela, viven aislados y quizá en soledad la mayoría de los gráficos muestran niños rodeados de sus animales, pastando sus pocos animales y completamente solos, eso refleja su contexto, las viviendas están muy alejadas unas de otras en el altiplano.*

*En el Chapare han mostrado claramente su inseguridad debido a los constantes bloqueos de las carreteras y los enfrentamientos entre la policía UMOPAR y los productores de coca, este ha sido un tema recurrente para grandes y*

*pequeños, los niños entre 10 y 13 años consideran que la paz es contemplar el hermoso paisaje y descansar.*

*Los alumnos del colegio Evangélico Buenas Nuevas tienen otro cariz, Santa Cruz es zona tropical y llena de vegetación, por tanto en la mayoría de los dibujos encontramos una hamaca, paz es echarse a descansar, debajo de las palmeras, por ser colegio evangélico un buen porcentaje nombra la paz, como el conocimiento de Dios, su asistencia a la iglesia. Se nota la fuerte formación religiosa.*

*Los alumnos del CEIVO muestran mucha variedad en sus gráficos, desde el sentir paz acariciando a un niño hasta el contemplar la ciudad desde el Cristo de la Concordia, aquí el mayor interés y cuestionamiento se lo mostraron los más pequeños, los niños entre 11 y 13 años ya repiten dibujos conocidos, copian.*

*Los dibujos que son de mayor denuncia dada su situación social son de los niños del San Vicente de Paúl, que en su totalidad o son niños que viven en la calle y trabajan, limpiando autos, lustrando zapatos, cantando en los buses, etc., otros viven en hogares de acogida y muchos en la cárcel junto a sus padres que están purgando condena, por tanto, la mayoría de estos niños quisieran vivir en paz con su familia, sin el acoso social, sin tener que pagar culpas que ellos no han cometido, casi todos los gráficos muestra su casita en el campo, sus animalitos, volver a su pueblo sería la felicidad y les daría paz.*

*La peor denuncia y la demanda generalizada es la de protección familiar, los niños que tienen familia expresan su alegría de tenerla y muestran su seguridad ante la protección familiar, otros muestran su miedo a perder su familia y los que no tienen solo añoran tener una familia.*

*Tantos niños que ahora encontramos en las calles, algunos trabajando los más delinquiendo, ellos no nacieron para eso, no les estamos ofreciendo la condiciones para un desarrollo*

*saludable, ni física ni psicológicamente, creo que los adultos tendríamos que prestar más atención a ésta y todas las denuncias y demandas que nos hacen nuestros niños, mientras vivamos en esta extrema pobreza, tendremos niños que no conocen la paz, porque muchos a su corta edad ya son responsables de la sobrevivencia de sus familias. (Anexo 5, Bolivia 2003).*

- **EE UU:** *Los niños y niñas más pequeños que participaron en esta muestra plástica en los EE UU de América fueron los alumnos de la escuela islámica Al-Hadi. Sus pinturas son coloristas y espontáneas en la realización. La representación de la paz que ellos/as hacen está ligada a la naturaleza, y es sinónimo de arco iris, pájaros, hierba, sol y vida. Sin embargo, llama poderosamente la atención la percepción que tienen de los problemas sociales de violencia que asolan nuestro planeta; así, un niño de tan sólo 6 años pinta una torre alta debajo de un arco iris y escribe que si la gente no peleara, las Torres Gemelas aún estarían aquí. Para una niña afgana, recién llegada de ese país en guerra, la paz es algo tan sencillo y pleno como poder jugar debajo del arco iris. Las figuras humanas son representadas sonrientes y confiadas, rodeadas de elementos de la naturaleza. Fue muy importante contar con la participación de esta escuela islámica, ya que nos pareció importante mostrar a la sociedad estadounidense que muchas personas musulmanas también abogan por y creen en la paz.*

*En las pinturas de niños y niñas de 8 a 10 años, comenzamos a observar la presencia de símbolos asociados al concepto de paz: la paloma; las manos, con los dedos haciendo el signo de Victoria; las manos entrelazadas; personas en círculo, celebrando; referencias a símbolos bélicos, como armas, tachados o dentro del símbolo de prohibido; etc. Las pinturas de todos ellos/as son extremadamente coloristas, y algunas tienen como fondo el color violeta, que se suele asociar a la creatividad. En muchos dibujos se repite la imagen del globo*



*terráqueo, muchas veces rodeado por cadenas humanas de niños de diferentes razas dándose la mano y siempre sonrientes o bien con una gran paloma sobrevolándolo. Podemos decir que se vislumbra un concepto mucho más social y comunitario de lo que para ellos/as significa la paz, y ese sentido grupal comienza a trascender lo inmediatamente cercano o personal. En las pinturas de estudiantes de estas edades, casi siempre aparece más de una persona, a diferencia de los dibujos de niños más jóvenes. El elemento de la naturaleza que más se repite es el sol, como dador de vida y energía.*

*Por último, en los dibujos de los niños/as de 10 a 13 años se observa que mientras algunos niños recurren a expresiones más intimistas, otros comienzan a tener una visión más global de los problemas que asolan nuestro mundo: unión entre personas de diferentes países, en muchos casos, entre personas estadounidenses y personas centroamericanas, estos últimos dibujos realizados por niños hispanos; referencias a papeles mediadores de algunos países en procesos de paz, si bien esta expresión está aún mediatizada por la idea de que los ejércitos mantienen la paz; en un dibujo de un niño se observa la Pangea, el mundo sin separaciones continentales, ni de otro tipo de fronteras. Se repiten los símbolos de la paz, la paloma, la tierra, el sol, las banderas y aparecen otros, como el de flores cortadas por espadas. El respeto a la naturaleza es también concomitante en muchos de estos dibujos. En estas muestras de más alcance global, se nos deja ver que la paz es igual en diferentes culturas, y para acompañar tal percepción, se escribe en diferentes lenguas.*

*Al mismo tiempo, como decíamos, los niños/as de esta edad concluyen que la paz también es y debe ser algo cotidiano, tanto a nivel personal, como a nivel familiar y de círculos de amigos. Referencias al compartir, al papel de las iglesias en la comunidad, al respeto hacia los compañeros/as de clase y los*

*amigos, abundan en el pensamiento de niños de estas edades (Anexo 5, EE UU, 2002).*

- **República dominicana:** *En los niños de 11 a 13 años hay una expresión que parece resultado de un pensamiento elaborado y hasta conceptual aunque plásticamente es de tratamiento espontáneo en los trazos y la aplicación del color.*

*Los temas tratados en sentido general versaron en el aspecto del sentimiento de amistad, cuestionamiento de las guerras en el planeta y la paz con relación a la conservación ecológica y el sentimiento que despierta el amor familiar.*

*Los niños y niñas se sitúan como observadores de un mundo lleno de controversia, representándose a sí mismos con grandes ojos, observando el mundo; representan la situación geográfica del Caribe y del mundo, y la identidad dominicana como estandarte de unidad y convivencia racial y pacífica. Símbolos culturales como el globo terráqueo, las banderas unidas, la convivencia de género o el paralelismo entre guerra y paz.*

*La gama colorística influenciada por el clima caribeño y reflejando en la forma sentimientos de isleños, ubicándose dentro del mar y el contexto mundial. En los textos expresaron una idea clara de paz definiéndola en situaciones donde no exista odio ni racismo; donde la naturaleza se respete, haya armonía, igualdad, sin guerras mundiales. (Anexo 5, R. Dominicana, 2002)*

### **3.1.2- Los productos surgidos directamente de MTP fueron:**

- *Libro catálogo Un Mundo Teñido de Paz* de la exposición en formato CD (2003). Editado por Casa de América de Madrid

(Anexo 3). Donde de manera interactiva se pueden ver los 66 dibujos y pinturas. Son 12 secuencias, de las que las 11 últimas correspondientes a los 11 países. En la primera, unas voces en off explican el programa sobre fotografías de niños y niñas ejecutando sus obras. El resto de las secuencias se abren, primero, contextualizando geográficamente sobre el planisferio Peaters los países con sus banderas y las ciudades y pueblos participantes. Al fotograma de cada pintura le corresponde la lectura en off de su cartela con las voces de niños y niñas españoles y de República Dominicana.

Se distribuyeron 2.500 copias entre los 11 países participantes.

- *Calendario Didáctico Un Mundo Tenido de Paz 2006*. Editado por el programa intercultural del Fondo Social Europeo de la Unión Europea *Madrid entre dos orillas*.

El calendario reproduce con cada mes una pintura con su correspondiente cartela y sobre el planisferio de Peaters su contexto geopolítico, con el país y las poblaciones participantes.

Las últimas 20 páginas corresponden a la explicación de sendos programas, MTP y *Madrid Entre dos Orillas*, más un detallado números de actividades para realizar en el aula y fuera de ella, alrededor de efemérides tales como días internacionales o mundiales relacionados con los valores y la paz, tales como: 30 de enero, día escolar de la no violencia y la paz, 10 de diciembre, día internacional de los DD HH, etc.

Se distribuyeron 2.500 ejemplares entre los 11 países participantes.

### **3.1.3- Reconocimientos**

En el año 2009 MTP fue reconocido con el premio Internacional Ciudad de Castellón por la paz 2009<sup>47</sup> por ser:

Un proyecto basado en la educación de valores permanentes, que ayude a vivir y convivir en paz a través del compromiso de la tarea de educar. Desde su lanzamiento en el año 2000, en "**Un mundo teñido de paz**" han participado once países, 290 colegios, 575 profesores y 55.500 alumnos, a sí mismo, ha movilizado a medios de comunicación, diplomáticos, y organizaciones Internacionales como la UNESCO y UNICEF. (Ayuntamiento de Castellón, 2009).

### **3.2- Indicador: *Presencia y participación paritaria de las distintas etnias y culturas en la muestra plástica***

Tal como vimos en este mismo capítulo el punto 6.1.1.2- *Evaluación en relación a la PSeBH*, en el apartado referente al análisis de Los Órdenes del Amor en el MTP, las propias coordinadoras y el coordinador en los cuestionarios semicerrados valoran este indicador en el primero de los OdA en relación al éxito del programa.

**1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo.**

---

<sup>47</sup> Ayuntamiento de Castellón. Ver Web:  
[http://www.castello.es/archivos/245/Premios\\_Ciudad\\_CS09.pdf](http://www.castello.es/archivos/245/Premios_Ciudad_CS09.pdf)

**A-** ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	8
Probablemente sí	2
Probablemente no	0
Seguro que no	0
Ns/Nc	0

Y así mismo lo evalúan en las memorias algunas de las coordinadoras en el apartado de la Evaluación comparativa de las obras realizadas en cada uno de los países. (Anexo 5):

**EE UU:** *Para una niña afgana, recién llegada de ese país en guerra, la paz es algo tan sencillo y pleno como poder jugar debajo del arco iris.*

*[...] estos últimos dibujos realizados por niños hispanos; referencias a papeles mediadores de algunos países en procesos de paz, si bien esta expresión está aún mediatizada por la idea de que los ejércitos mantienen la paz.*

*En estas muestras de más alcance global, se nos deja ver que la paz es igual en diferentes culturas, y para acompañar tal percepción, se escribe en diferentes lenguas. EE UU.*

**Bolivia:** *las obras han estado muy bien contextualizadas, la enorme variedad geográfica, social y cultural ha permitido contar con trabajos muy variados y ricos en cuanto a expresión de su contexto y su realidad.*

**Perú:** Los niñ@s y docentes de *Un mundo teñido de paz en el Perú*, no sólo procedían de las tres regiones naturales del Perú: Costa, sierra y selva y por ende tenían las características culturales, étnicas y el idioma o dialecto propio de la región a la que pertenecían (Costa, Castellano; Sierra, Quechua y selva, aguaruna), sino también la condición social a la que ellos pertenecían no era la misma,...

**España:** Es de destacar que los niños y niñas de la Comunidad Autónoma de Ceuta<sup>48</sup> pinten el paso geográfico del estrecho de Gibraltar, como el tema más recurrente, con el deseo positivo de eliminar los conflictos y las fronteras en el Estrecho, dado que muchos emigrantes pierden la vida al intentar pasar en barcas inseguras y en condiciones inhumanas.

**Brasil:** Son dibujos hechos por niños entre 6 y 13 años de edad de varios países del mundo, que expresan como niños y niñas de diferentes pueblos y culturas sienten y aprehenden los valores de la paz.

### **3.3- Indicador: Reconocimiento y respeto a la expresión de las emociones en las lenguas madres y autóctonas**

Este indicador ha sido analizado igualmente en el apartado 6.1.1.2- *Evaluación en relación a la PSeBH*, al valorar la relación con las categorías de los OdA y la *Inteligencia transgeneracional*. Donde hemos visto que una de las características y condiciones del proyecto es que cada niño/a pudiera escribir su cartela explicativa en su lengua materna y con sus propias palabras. Así se mostró en los paneles explicativos

---

<sup>48</sup> Ceuta, ciudad y comunidad autónoma situada cerca del estrecho de Gibraltar, al norte de África, paso marítimo para los emigrantes africanos que desean entrar en España y por ende en Europa.

de las exposiciones en los diferentes museos de México donde se exhibió la Muestra MTP.

*...aquí podrás encontrar los sentimientos y pensamientos de muchos niños de tu edad que pertenecen a 11 países diferentes de las zonas rurales y urbanas, de diferentes etnias y también con necesidades educativas especiales, los países son: Marruecos, México, España, Perú, Paraguay, Estados Unidos, Guatemala, República Dominicana, Brasil y Bolivia. Lo interesante de cada pintura es que ellos mismos te dirán, en su propia lengua, a través de una cartela lo que quisieron dar a entender con su pintura, trata de disfrutar cada pintura y pensar que si tú la hubieras pintado que tratarías de decir con ella.*

- **Conclusiones de la evaluación práctica y de los indicadores de éxito de MTP**

Atendiendo a los resultados mostrados por los indicadores podemos afirmar que el programa MTP cumplió con todos ellos aunque con resultados desiguales. La mayoría sobrepasaron las expectativas dado los escasos medios de partida y la falta de dotación presupuestara específica para el programa.

Sin embargo, y con referencia al objetivo nº1 en lo concerniente a su desarrollo en los cinco continentes, a día de hoy no se ha logrado con la misma interrelación que se logró en América y con los países de la Comunidad Iberoamericana. Los continentes implicados son tres: África, con dos países Burkina Faso y Marruecos; América, con nueve países, Brasil, Bolivia, Colombia, EEUU, Guatemala, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y en Europa, Austria y España. El hecho de que ningún organismo diplomático y cultural con contactos y redes intercontinentales

tales como, Casa Asia, Casa Árabe o Casa África hayan considerado hacerse cargo del proyecto frenó su expansión.

Las dificultades alegadas en las negociaciones para traspasar la coordinación a estas instituciones fueron la falta de presupuesto y personal para dedicar a la coordinación general y el multilingüístico para traducir todas las cartelas a las lenguas autóctonas, al inglés, al español y al portugués.

Por el contrario, el impacto de todos los indicadores en la Comunidad Iberoamericana de naciones superó con creces, tal como hemos visto, los indicadores de los tres objetivos.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los proyectos de cooperación de EpP surgidos con otros continentes como consecuencia de la práctica aprendida y a través de las coordinadoras y coordinadores, podemos sostener que de forma indirecta un MTP también está cumpliendo su objetivo nº 1.

En definitiva podemos afirmar post facto que MTP, programa que integra la PSeBH y muy especialmente los OdA de BH, en la comunidad Iberoamericana de naciones y en los países de Europa y África que se desarrolló cumplió exitosamente con sus indicadores, aportando una praxis que ha sido transferida a otras experiencias educativas de cooperación internacional y nacional, y también ha sido reconocida con el premio Internacional Ciudad de Castellón por la paz 2009. Y la vigencia misma de MTP que sigue sin cejar en su ambicioso objetivo de dar y recibir EpP y pacificadora en los cinco continentes. Por todo lo anteriormente expuesto y hasta ahora analizado podemos convenir que en buena medida los siguientes propósitos de esta investigación se han ido consiguiendo.



- Hipótesis:  
*El respeto y observancia de Los Órdenes del Amor de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de Un mundo teñido de paz.*
  
- Objetivo general:  
*Aportar praxis para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la construcción de una educación que sea per se para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades.*
  
- Objetivos específicos:
  - 1. Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye Los Órdenes del Amor de la PSeBH.*
  
  - 4. Valorar las aportaciones filosóficas, éticas y metodológicas hellingeriana como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una Cultura de paz.*
  
  - 5. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.*

### **6.1.3- Evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas y la triangulación**

Las metodologías aplicadas tal como describimos en el capítulo V fueron:

#### **6.1.3.1- Revisión del proceso Investigación en la acción (IA)**

### **6.1.3.2- El estudio de casos (EC) y lo conflictos de MTP como EC**

#### **Análisis de las fuentes documentales del programa**

#### **Análisis de los Indicadores de éxito del programa**

Las dos últimas acabamos de examinarlas en la *Evaluación teórica* y en la *Evaluación de los resultados o de los indicadores de éxito*. Veremos, a su vez, en este apartado que corresponde a la *Evaluación comparativa*, tercera y última de las utilizadas en esta investigación, que tanto las fuentes documentales del programa como los indicadores de éxito suministraron la mayor parte de la información a las dos primeras metodologías IA y EC que serán analizadas en el presente apartado.

Concluiremos triangulando la información y para corroborarla se realizó en dos sentidos, entre las dos metodología IA y EC y con los informes de las entrevistas semiestructuradas del EC de los conflictos surgidos en Brasil, Marruecos y la revisión de estos informes por los entrevistados o “revisión de los interesados”. (Stake, 2005)

#### **6.1.3.1- Revisión del proceso Investigación Acción (IA) en MTP**

Para analizar los resultados surgidos del proceso de IA en MTP seguimos los ***cinco rasgos principales*** que propone Bartolomé (2000:10-15) que nos han permitido diferenciar e identificar MTP como IA en la mayor parte de sus actuaciones frente de otras actividades investigadoras o experiencias.

A continuación cotejamos con literalidad los cinco rasgos de Bartolomé con el proceso IA de MTP:

***1- El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social, a la vez que se procura comprenderla mejor***

Los objetivos de MTP son claramente transformadores, tal como debe de ser cualquier educación que pretenda serlo para la paz. A la vez que con ellos se procura comprender la realidad del proceso de enculturación educativo para la paz, como se manifiesta palmariamente en su tercer objetivo (Anexo 7).

- 1- Estudiar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.*

Y para ayudar a estudiar y a comprender la educación en valores que los educadores les estamos transmitiendo en los distintos sistemas educativos, los responsables del programa y maestros participantes deben incluir a los niños, pidiéndoles que les enseñen como reciben la educación entregada por los adultos. En definitiva, se trata de comprender cómo educamos los adultos, a fin de poder transformar lo que no sirva, lo que no eduque para la paz, en paz y con la paz.

*Una vez que hayáis terminado de pintar cómo sentís la paz, en este otro papel escribidme, por favor, por qué habéis expresado así la paz. De esta manera los adultos podremos entender vuestras pinturas y también podréis ensañarnos cuál es la paz que desde el mundo de los mayores os estamos transmitiendo... Este es el diálogo y la reflexión que queremos que los maestros o maestras se hagan en el momento de plantear a sus alumnos la posibilidad de formar parte de la exposición de plástica infantil **Un mundo teñido de paz.** (Anexo 3).*

Para entender mejor su desarrollo y transformaciones en todo momento se generaron instrumentos de evaluación y comunicación continua entre todo el equipo. La herramienta utilizada fue una lista de distribución *online* común con todos los correos de los 11 coordinadores.

*Entonces, era lo más eficaz los e-mails para todos y el teléfono, hoy abríamos creado un blog o una cuenta en Facebook y también nos abríamos comunicado a través de un chat. (Mex, GA, 2012).*

## **2- Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso**

Como hemos visto en el capítulo IV (*Descripción y análisis y de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural, y de atención a la diversidad Un mundo teñido de paz*) el proyecto se transformó en programa y se estructuró tres veces desde sus inicios en 2001 hasta la clausura de etapa en mayo de 2003 en Madrid. Porque las experiencias y procesos en cada país suscitaron nuevas acciones y reflexiones que inciden de forma sistémica en el todo que era el programa MTP.

Así se muestra en un intercambio de correos entre la coordinación general y el coordinador de Marruecos con todo el equipo de coordinadoras.

*Me parece muy bien que hayas querido responder y hacer partícipe a todo el equipo de coordinación de Un mundo teñido de paz para que todos reflexionemos y aprendamos juntos. Yo creo que esta debe ser la estrategia. Hemos de ser un verdadero equipo. Cada uno de nosotros y cada una, tenemos el derecho y el deber de manifestar todo aquello con lo que no estemos de acuerdo o con lo que nos sintamos a disgusto, siempre con respeto y consideración, para mejorarlo y superarlo y aportando las ideas y soluciones que consideremos oportunas para que todo progrese. (Esp, BS, 2002).*

Después de la experiencia en Perú el nivel de satisfacción y aprendizaje era expresado en un correo electrónico de 28 de marzo de 2002:

*...Bueno Bienve te estoy reportando todo lo de nuestro proyecto, que ha salido gracias a Dios pero no ha sido nada fácil, de todos modos las caras de felicidad de los niños y los contactos de los profesores son mi mejor recompensa... y como ese fue el único fin que me animó, creo que se han cumplido los objetivos. No sé qué opinas y si tienes algunas sugerencias me las das por favor.*

*Por supuesto que después de todo esto he aprendido montones, no te imaginas cuanto. (Per, PD, 2002).*

La continua comunicación entre todo el equipo de coordinación y las memorias de cada país animaban a la reflexión común y que, a su vez, estas, directamente incidirían en las acciones en los países siguientes a donde viajaría la exposición. De modo y manera que la formación del equipo era continuada y cooperativa. Prueba de ello es el grado de satisfacción expresado en las encuestas semi-estructuradas.

**D** - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país.

Aprendí mucho	8
Aprendí lo suficiente	2

Aprendí poco	0
No aprendí nada	0
Ns/Nc	0

### **3- Se da una manera particular de acercarse a la realidad: vincular conocimiento y transformación**

Si tuviéramos que definir las señas de identidad metodológicas de MTP diríamos que ante todo fue y es un proceso emergente, que partiendo de un programa base se fue haciendo a través de un aprendizaje por descubrimiento en las interacciones educativas internacionales. Ocupándose de desarrollar una empresa de EpP, a través de la plástica infantil y la escritura. A fin de generar competencias cognitivas, instrumentales y actitudinales para ir, sumándose interactivamente al elenco del saber hacer disponible para todo el equipo internacional. Esta fue la percepción del equipo de coordinadores.

#### **3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal.**

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	10
Probablemente sí	0
Probablemente no	0
Seguro que no	0
Ns/Nc	0

Las Memorias (Anexo 5) de cada país, tal como venimos mostrando, fueron un reflejo de las vivencias, reflexiones y resultados del proceso, con el fin de ser compartidos por todo el equipo de coordinadoras y

coordinadores de MTP, que se articulaba a través del correo electrónico. Así, de manera continua, se iban emitiendo las respuestas a las necesidades emergentes con nuevos documentos y procedimientos grupales siempre consensuados por todo el equipo. De esta guisa, se creó el *Catálogo del coordinador*, (Anexo 4) conjunto de ordenadas sugerencias programáticas, fruto de las buenas prácticas de los países donde se abría MTP del mismo modo se confeccionó el documento que organizaba los *Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes*. (Anexo 10).

#### **4- El protagonismo es de los educadores-investigadores.**

La segunda reestructuración del proyecto MTP se planteó con el claro propósito de convertir este en un programa cuyo fin último fuera la investigación pedagógica por parte de todo el equipo de coordinación para fomentar la praxis educativa para la paz. Tal como hemos mostrado en el tercer objetivo del diseño programa (ver Anexo 7):

*3-Estudiar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.*

Así mismo se reafirmaba en un correo grupal desde la coordinación general en Aula Iberoamericana de Casa de América en Madrid.

*El nuestro es un proyecto de equipo en el que el trabajo de cada una de las coordinadoras y los coordinadores (la mayoría somos mujeres) y la coordinación entre todos/as es fundamental para colmar el objetivo último de Un mundo teñido de paz que es elaborar un estudio comparativo, una vez que el proyecto haya pasado por los cinco continentes, que aporte luz y muestre cómo*

*se siente y transmite el valor de la paz en los diferentes sistemas educativos para sí comprender y respetar los valores de otras culturas y pueblos. (Esp, BS 12 mar 2002).*

## **5- Hay una interpelación del grupo**

Como venimos analizando la interpelación al grupo, constituido como equipo, fue continua y procesal dado que la comunicación entre la coordinación general y cada coordinador podían ser seguidos y requeridos por todos y cada uno de los países. Ello permitió que los procesos acción-investigación fueran ágiles permitiendo al programa irse transformando e influyendo en su entorno.

*Este proyecto es algo que surge de los maestros e ingresa a la institución, puede multiplicarse y funciona ya que rompe la jerarquía de arriba hacia abajo. Algo pensado y desarrollado por maestros es más fácil, ya que se siente nuestro, se sentía del aula. (o.c., 2006:140).*

*Estas trabajando en una experiencia que jamás olvidarás en tu vida, igual que nos ha pasado a nosotros después de todo el tiempo que ha pasado creo que cada día recuerdo los momentos y las sonrisas de los niños que se quedan vivas en la memoria. Son proyectos interesantes y permiten tanto a los niños como a los profesores dar y aprender de la experiencia de los demás. (o.c., 2006:141)*

De acuerdo a estos *cinco rasgos principales* de acuerdo a la propuesta de Bartolomé (2000), MTP fue desde su desarrollo inicial un programa que en todas sus acciones tenían como fin la investigación que posibilitara la transformación continua del proyecto mismo en sus interacciones educativas para la paz. Para finalmente desde una mirada socio crítica fomentar la



mejora de la convivencia de las comunidades educativas nacionales e internacionalmente.

De modo y manera que la IA podemos decir que contribuyó en buena medida al propio desarrollo y disseminación del programa y a la consecución de dos de los objetivos, 1 y 3 del mismo:

*1. Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica entre los diferentes pueblos y culturas de la Comunidad Iberoamericana y los cinco continentes.*

*3. Estudiar y valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, para así promover una Educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.*

Con el enfoque evaluativo o *post facto* que mueve esta investigación diremos que la continua interpelación o diálogo entre la acción y la investigación de MTP conformó un proyecto con un cuerpo conceptual y praxiológico que hoy puede *aportar praxis para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la construcción de una educación que sea per se para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades*: Objetivo general de este estudio.

Así mismo y de acuerdo a los cuestionarios semicerrados, cumplimentados por el equipo de coordinación, en todo el proceso IA que fue MTP, metodológicamente hablando, se respetaron y observaron los OdA de BH y esto contribuyó a su éxito. Y lo podemos apreciar no sólo desde esta tercera evaluación práctica, sino también, como hemos analizado, en la evaluación teórica del mismo, conduciéndonos a la consecución del primer objetivo específico de este estudio: “Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye de la PSeBH.”

### 6.1.3.2- El estudio de casos (EC) y los conflictos de MTP como EC

Para estudiar el caso MTP seguimos los planteamientos de Stake (2005) y sus estudios de investigación con casos por considerarlo en sintonía con el enfoque evaluativo de este estudio: “Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso” (Stake, 2005:90)

De igual manera las características sistémicas del mismo lo orientaban hacia esta metodología, como apunta Louis Smith (en Guba y Lincoln, 1985) citado por Stake (2005,87) un caso es un “sistema acotado”, y el objetivo de este es entender su totalidad. O como precisa Stake (o.c.:88): “una evaluación holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen”. Asimismo “Un caso define una relación (o carencia de ella) entre partes de un sistema o totalidad” (C.A.R.E. 1994:84)<sup>49</sup>.

- **Los conflictos de MTP como EC**

El estudio de casos se focalizó en indagar en los conflictos surgidos en la experiencia de programa y su relación con la hipótesis planteada: “El respeto y observancia de de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de *Un mundo teñido de paz*”.

En los resultados obtenidos de la evaluación teórica del programa en la relación de la PSeBH, concretamente los conseguidos a través de las

---

<sup>49</sup> Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. U.K.

cuestionarios semiserrados, los coordinadores afirmaban que el respeto y observancia de los OdA de Bert Hellinger eran determinantes en la consecución con éxito de los Objetivos del programa.

En los tres países que habían surgido conflictos entre la coordinación y el entorno educativo o institucional, se revelan según estos mismos cuestionarios, en relación a uno o varios de los OdA conculcados. Concretamente los conflictos se situaron en relación al primer y tercer orden. (Hellinger, 2002).

- El primero, se refiere que todo ser humano tiene derecho a la pertenencia, y la exclusión es origen de presentes o futuros conflictos en los grupos humanos.
- El tercero, hace referencia a la prioridad o jerarquía en los sistemas de acuerdo a dos esferas: la temporal, u orden de llegada al grupo, mayor antigüedad mayor prioridad, y la funcional, o de responsabilidad para con todo el grupo, mayor responsabilidad mayor primacía grupal. No reconocer, ni considerar ambas será también génesis de problemas.

Llevado a nuestro caso, los iniciadores y creadores del proyecto MTP, Marruecos, México y España, por este orden, tendrían prioridad en el reconocimiento sobre las coordinadoras y países que se sumaron después al equipo. En cuanto a jerarquía funcional, la coordinación general tendría mayor responsabilidad en las tareas para con la consecución de los objetivos comunes y, por consiguiente, prioridad sobre las otras coordinaciones. De análoga manera sería el orden en cada uno de los equipos de coordinación de cada país.

Tres fueron los países que expresaron haber tenido conflicto por no respetarse el orden en la jerarquía y en las funciones de responsabilidad:

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tu país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	1
Casi siempre	0
A veces	2
Nunca	7
Ns/Nc	0

Los países que revelaron haber tenido conflicto fueron: Brasil, Marruecos y Perú. De estos tres sólo a la coordinadora de Brasil y al coordinador de Marruecos se les pudo hacer la entrevista semiestructurada para poder estudiar el caso con mayor profundidad. A la coordinadora de Perú no se la pudo localizar. Por ello el caso de Perú lo estudiaremos al final de este enunciado y llegaremos sólo al análisis que nos permitan los datos del cuestionario.

Para contrastar los datos de cada uno de los casos entrevistados, Brasil y Marruecos, se han elaborado sendos informes que remitimos a cada la coordinadora y al coordinador, respectivamente para ser confirmado por estos. De esta manera se triangularon los casos de ambos países y se pudieron valorar de forma fidedigna la interrelación y dependencia de los conflictos de ambos países con los OdA de BH.

El análisis de las características del estudio de los tres conflictos surgidos en el contexto sistémico de MTP lo realizamos de acuerdo a las investigaciones de Stake, (2005), que se centra en cinco cuestiones de estudio.

Al indagar en estas cinco cuestiones para contextualizar los conflictos como estudio de casos comenzaremos primero con el contexto general de MTP como caso, en el que están insertos, a su vez, los problemas a estudiar también como casos. De esta manera establecemos la relación sistémica entre MTP y sus partes, siendo los conflictos elementos y partes connaturales a todo grupo o equipo de trabajo, tal como lo es MTP.

Veremos que la mayoría de estas cinco cuestiones para MTP, como programa, ya han sido analizadas y descritas en la capítulo V. *Descripción y análisis de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural, y de atención a la diversidad* Un mundo teñido de paz. Cuando así suceda remitiremos al epígrafe o punto donde corresponda para no iterar contenidos innecesariamente.

## **1. Su naturaleza**

La esencia temática de esta investigación es la praxis de educación para la paz y pacificadora a través de una experiencia concreta internacional de plástica infantil que incluye la educación intercultural, el enfoque de género, la diversidad funcional y poblacional (rural y urbana) y la educación emocional. Concibiendo así al educando como ser con múltiples dimensiones y a la educación misma como una praxis integradora de todas las esas diversas dimensiones humanas: culturales, étnicas, espirituales, emocionales, intelectuales,

funcionales y sexuales. Atendiendo tanto al crecimiento intrapersonal de todas ellas como a su desarrollo social o interpersonal.

A lo largo de este estudio hemos visto que educar para paz es educar para el conflicto. Y así también se ha visto en las pinturas y cartelas que algunos niños y niñas pintaban la paz o su defecto, o lo que es la mismo, los conflictos sociales que les rodeaban. Así lo muestran algunos ejemplos de pinturas de Brasil, Bolivia, EE UU, Colombia o España.

- *Una mesa llena es la paz, una mesa vacía no es la paz.* (Rarildo de Jesus Nunes, Movimento Sem-Terra, Brasil).
- *En el dibujo que he realizado no represento a la paz. Porque desde hace algunos años atrás no hay paz en el Cahapare, gracias a las peleas constantes entre cocaleros y policías muchos niños y niñas quedaron huérfanos. Ellos no tienen paz, pasan hambre y no pueden asistir a clases porque no tienen dinero.* (Elmer Terrazas, Cochabamba, Bolivia).
- *Quiero la paz para Colombia y que no maten más a los niños y que no maten viejos y que no haya guerra.* (Adolgo Tlaman, Chcó, Colombia).
- *Porque la paz es para todas las razas en el estrecho.* (Wasima Bourhanbour Mohamed, Ceuta, España).
- *Ojalá la gente no peleara para que así el World Trade Center aún estuviera aquí.* (Kamran Amir, Texas, EE UU de Norteamérica).

Asimismo estudiar los conflictos que se dieron en las interacciones que coordinaron el programa, a la luz de unas nuevas categorías

como son los OdA de B. H. sin duda podrán aportar una original comprensión praxeológica para la regulación, transformación o resolución de los conflictos.

## **2. Su historia**

La iniciación y creación de MTP por parte de un maestro y unas maestras de México y España y su posterior desarrollo y expansión queda perfectamente descrita y desarrollada en cada una de sus etapas a lo largo de todo el capítulo IV.

La historia de los dos conflictos estudiados son narrados en los informes redactados y luego ratificados por los coordinadores en el siguiente apartado.

## **3. El ambiente y ámbito físico**

El ambiente que nos ocupa es un multiambiente y un multiescenario. El espacio aglutinador y director fue el contexto cultural y diplomático de la *Casa de América* de Madrid como vimos también en el capítulo V, con los ambientes y comunidades educativas de cada una de las 290 escuelas privadas, públicas urbanas, rurales etc. de los 11 países. Los ambientes y características contextuales quedan descritos por las coordinadoras y coordinadores en la memoria de cada país. (Anexo 5).

Los casos concretos objeto de este apartado, de acuerdo al objetivo de estudio son los países donde surgieron conflictos, se describen en

las respectivas Memorias de los tres países y en los informes que veremos en el siguiente apartado.

#### **4. Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el político, el legal y el estético:**

En todos los países participarán, además de las embajadas españolas y algunos centros culturales españoles, muy diversas instituciones de carácter social, cultural, político o económico. (Ver Capítulo IV).

De los tres conflictos que se mostraron, dos de ellos Brasil y Marruecos, fueron entre la coordinación y otra institución cooperante en el programa. En Perú se manifestó entre colegas de la misma escuela de la coordinadora, en la ciudad de Piura.

En **Marruecos** el contexto fue la *Asociación de jóvenes creadores* en la ciudad de Tánger.

En **Brasil** el contexto fue el Colegio español Miguel de Cervantes de São Paulo.

#### **5. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado**

Son las coordinadoras y coordinadores de cada país junto al equipo de maestros, maestras y educadores, colegios y familias.



En el caso de los tres países la información vino a través de los coordinadores, colegas e instituciones participantes en el programa. Excepto en el caso de Marruecos que fue la propia Asociación de jóvenes creadores que por carta elevó sus quejas a la directora general de Casa de América.

A continuación nos vamos a centrar en el análisis de cada uno de los casos: Marruecos, Brasil y Perú.

- **Estudio de los conflictos y triangulación de los interesados.**

El proceso de estudio y triangulación de los datos fue el siguiente:

1. Punto de partida: las respuestas dadas por el coordinador y la coordinadora de Marruecos y Brasil, respectivamente, en el cuestionario semicerrado.
2. Entrevistas semiestructuradas.  
Realizadas a: Maresa Montserrat Euzebio, coordinadora de Brasil, por vía telefónica, el 15 de enero de 2012; a Said Bahajin, coordinador de Marruecos, personalmente, el 18 de febrero de 2012.
3. Elaboración de sendos informes por parte de la investigadora, de acuerdo a los datos proporcionados por los dos coordinadores.
4. Envío, vía correo electrónico, de los informes para ser revisados por los entrevistados, enviados a ambos coordinadores el 10 de abril de 2012.
5. Revisión por parte de los coordinadores.
6. Reenvío de los informes revisados a la investigadora. S. Bahajin, el 11 de abril y M. M. Euzebio, el 13 de abril, 2012.
7. Confirmabilidad y valoración.

Para la confección del informe sólo se tomaron del *guión para las entrevistas semiestructuradas* (Capítulo V, pág. 411) las preguntas del mismo que se referirían exclusivamente al conflicto de su país en relación con el OdA no respetado.

- Describe el conflicto mientras coordinabas UMT en tu país.
  - Origen y Causas
  - Actores o partes
  - Desarrollo
  - Consecuencias
- ¿Cuál o cuáles de los siguientes *Órdenes* crees que se vulneró en el desencuentro? (Se les explicó cada uno de estos con información textual del propio Bert Hellinger, 2002)
  - 4. El derecho a la pertenencia o inclusión en el sistema.
  - 5. El respeto al orden de llegada al sistema y de las responsabilidades funcionales en el mismo.
  - 6. La compensación entre lo aportado y lo recibido.
- Crees que esa vulneración que señalas ha sido determinante en el desarrollo de la desavenencia? Sí, No ¿Por qué?
- ¿Cuándo y cómo se transformó la misma?
- ¿Qué te enseñó el conflicto?

Para hacer operativo el análisis, los 7 pasos anteriormente detallados, los reduciremos a tres en cada uno de los países:

1. Datos del cuestionario.
2. Informe de la investigación.
3. Revisión de los interesados (de Perú sólo mostraremos los datos del cuestionario que conectan el conflicto con los OdA de BH).

4. Finalmente y de forma conjunta de los tres países se valoraran los resultados.

- **Marruecos**

- Coordinador: Said Bahajin

- 1- **Datos del cuestionario semicerrado** (remitido vía correo electrónico 9/05/2007)

**CUESTIONARIO UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ (MTP)**

**País:** MARRUECOS

**Nombre y apellidos del coordinad@r:** SAID BAHAJIN

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tu país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	*
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

- *Según la experiencia en mi país, y si he entendido bien la pregunta, diría siempre recordando el conflicto con la asociación organizadora que quería apropiarse del proyecto.*

Siempre	*

Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Informe elaborado por la investigadora a partir de la entrevista semiestructurada

Entrevista personal realizada el 18 de febrero de 2012, Castellón de la plana.

*El proyecto MTP es una coautoría inicial de: Said Bahajin (Marruecos), Gloria María Abarca y Verónica Baltazar (México); posteriormente de Bienvenida Sánchez Alba (España).*

*En la etapa inicial, Marruecos-México, para dotar un proyecto, normativamente el gobierno de Marruecos exige que sea de titularidad institucional, no personal y poder optar a apoyos y reconocimiento legal. Said Bahajin ofrece a la asociación de la que es miembro, Asociación de creadores de Marruecos, participar en MTP. El proyecto ya se había iniciado en Marruecos y México.*

*El conflicto surge en el momento en que Said Bahajin firma el acuerdo con Casa de América como autor de proyecto MTP junto a Gloria María Abarca y Verónica Baltazar. La Asociación acusa a Said Bahajin por carta dirigida a la dirección de Casa de América de usurpar el proyecto.*

*A juicio de S. Bahajin, se conculcaron el primer y el tercer Oda. El primero, porque se quiso excluir a los autores e iniciadores de MTP, y el tercero porque no se respetó ni el orden de llegada al proyecto, ni la funciones del coordinador.*

*El conflicto se transforma de forma positiva al reconocer Casa de América también formalmente por carta la autoría de los tres maestros iniciadores. Según Said Bahajin así se restablecieron los límites y los OdA. Y estos órdenes fueron decisivos para la continuación del programa y el éxito posterior del mismo.*

### **3- Revisión del interesado**

Añadimos solamente el párrafo rectificado por el Sr. Bahajin, el resto del informe fue dado por preciso. (Ver Anexo 1, correos electrónicos)

*En la etapa inicial, Marruecos-México, para dotar un proyecto, normativamente el gobierno de Marruecos exige que sea de titularidad institucional, no personal y poder optar a apoyos y reconocimiento legal. Said Bahajin ofrece a la asociación de la que es miembro, **Asociación Jóvenes Creadores de Marruecos**, participar en MTP. El proyecto ya se había iniciado en Marruecos y México.*

***La relación con la Asociación al día de hoy es cordial, ellos también como nosotros aprendimos. Todos aprendimos.***

- **Brasil**

- Coordinadora: Maressa Monserat Euzebio.

1- **Datos del cuestionario semicerrado** (realizado por teléfono 12/01/2012)

#### **CUESTIONARIO UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ (MTP)**

**País: BRASIL**

**Nombre y apellidos del coordinad@r: MARESSA MONSSERAT EUZEBIO**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

*En mi país hubo problemas entre mi coordinación y el Colegio Cervantes de São Paulo que no me invitaron a la exposición que se hizo allá, ni contaron conmigo.*

**2- Informe elaborado por la investigadora a partir de la entrevista semiestructurada.**

*En Brasil hubo dos exposiciones, una en la biblioteca de la Universidad de UFES en la Ciudad de Vitória, capital del Estado de Espírito Santo. La otra en el Colegio Cervantes de la ciudad São*

*Paulo, capital del Estado de São Paulo. Por iniciativa de la Consejería Cultural de la Embajada de España en Brasil.*

*El conflicto surgió cuando el Colegio Cervantes decidió no invitar a la coordinadora a la inauguración, por razones económicas, no había dinero para pagar el billete de avión.*

*A juicio de la coordinadora, no se respetaron ni el primer, ni el tercero porque la excluyeron del programa y no se sintió respetada en su autoridad como coordinadora.*

*El Colegio Cervantes explicó sus razones. El programa siguió adelante pero la coordinadora no se sintió reconocida. Y el conflicto no se resolvió positivamente.*

*La coordinadora considera que este fue un hecho puntual, en el resto de sus acciones se sintió reconocida y respetada y ello ayudó al éxito del programa MTP.*

### **3- Revisión de la interesada.**

Añadimos solamente los párrafo recurridos por la Sra. Euzebio en negrita, el resto del informe fue dado por bueno. (Ver Anexo 1, correos electrónicos)

*El conflicto entre el Colegio Cervantes y la coordinación del país, surgió cuando el Colegio decidió no invitar a la coordinadora a la inauguración, por razones económicas, no había dinero para pagar el billete de avión, alegaron.*

**OBS: Como un colegio privado, elitista, no podría no pagar un sencillo billete de avión para la "coordinadora del proyecto???????????????**

**Incluso la tv globo la MÁS importante del país, presentó en el informativo del telejornal nacional de la tarde "JORNAL HOJE", exhibido en red nacional, hablando de la exposición del proyecto... y el nombre Maressa Montserrat no apareció en momento alguno.**

**Una monitora del proyecto en Vitória me habló así: MARESSA, NUESTRO PROYECTO APARECIÓ EN LA TELE ... PERO NO HABLARON NADA DE NOSOTROS QUE TRABAJAMOS**

**TANTO... INCLUSO NO HABLARON DE TI ... ESTO ES UN ABSURDO.**

*... La Cuestión de que NO me invitaran es porque querían desde el inicio el proyecto solo para ellos.*

*El Colegio Cervantes explicó sus razones a la coordinadora: ...BLA BLA BLA BLA... MUCHO HABLAR SIN NADA HACER... El programa siguió adelante y así la exposición en Brasil ha tenido 2 presentaciones: una por Maressa Montserrat y otra por el Colegio Miguel de Cervantes que se apropió de la muestra de UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ.*

*Se puede observar que, a diferencia del coordinador de Marruecos, el problema planteado no se resolvió positivamente para la coordinadora.*

Sin embargo, el conflicto debido a la exclusión de la coordinadora y su equipo y por no respetar ni el orden de llegada al sistema MTP ni la jerarquía por parte del Colegio Cervantes, según la coordinadora, hace que este se mantenga en el sentimiento de exclusión en la coordinadora.

- **Perú**

- Coordinadora: Patricia Dioses.

**1- Cuestionario semicerrado** (remitido vía correo electrónico 14/05/2007).

**CUESTIONARIO UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ (MTP)**

**País:** Perú

**Nombre y apellidos del coordinador:** Patricia Dioses

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?



Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

Tal como anunciamos al no poder localizar a la coordinadora para la entrevista semiestructurada, no fue posible llegar a un nivel de análisis mayor en el caso de Perú. Sí podemos afirmar que de acuerdo a las respuestas del cuestionario la coordinadora relaciona los conflictos, al igual que en Brasil, con el no respeto al orden de llegada al sistema y la jerarquía en su responsabilidad como coordinadora

4- **Valoración de los resultados** del caso de los conflictos en los tres países

De acuerdo a las respuestas de los cuestionarios, los tres coordinadores relacionan los conflictos con la no observancia con el

tercer orden del amor que hace referencia a la prioridad o jerarquía en el sistema. Siendo ésta de acuerdo en dos esferas, la temporal o antigüedad en el grupo, mayor antigüedad mayor prioridad, y la funciones de responsabilidad para con todo el grupo, mayor responsabilidad mayor primacía. Como consecuencia de esta conculcación, los coordinadores de Brasil y Marruecos en las entrevistas coinciden que tampoco se respetó el primer orden al querer excluir parcial, como es el caso de Brasil en la muestra de São Paulo o totalmente como se pretendía con el coordinador de Marruecos.

A juicio del coordinador en Marruecos el conflicto se transformó positivamente. Tuvo lugar cuando por parte del organismo director en aquel momento, Casa de América, se reconoce el lugar de prioridad del coordinador e iniciador, reorganizándose los lugares y funciones de acuerdo a los OdA.

A juicio de la de coordinadora de Brasil el conflicto no se transformó de forma positiva porque al “apropiarse” otro organismo del proyecto temporalmente se conculcaron los OdA. El sentimiento de exclusión después de diez años, de una manera anímica, para la coordinadora el conflicto se mantiene.

Para concluir y a la luz de los dos conflictos uno, el de Marruecos, nos muestra que el restablecimiento de los OdA propiciaron de nuevo la paz al sistema. Por el contrario en el caso del de Brasil como los Órdenes no fueron restablecidos el conflicto sigue latente en el ánimo de la coordinadora.

- **Conclusiones de la evaluación comparativa de los resultados de las metodologías aplicadas y la triangulación**

La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno [...] (Stake, 2005:241).

Al triangular los resultados obtenidos del análisis evaluativo de MTP en relación con PSeBH y la metodología IA, el EC nos sirve para corroborar de acuerdo a Stake que (2005:242) “La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.” Los resultados obtenidos de una metodología, IA, que se desarrolló intrínsecamente con la evolución y crecimiento de MTP donde se respetaron los OdA de BH según la *Evaluación en relación a la PSeBH*-, convienen con el análisis de otra metodología *post facto*, EC, en la confirmación de las hipótesis planteada por este estudio y algunos de sus objetivos. Veámoslo.

- Hipótesis: *El respeto y observancia de de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de Un mundo teñido de paz.*

Objetivo general: *Aportar praxis para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la*

*construcción de una educación que sea per se para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades.*

- **Objetivos específicos:**

- 1. Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye de la PSeBH.*

- 2. Comprobar las interrelaciones de MTP con la PSeBH.*

- 3. Comprender la contribución de de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría el derecho de todo ser humano a la pertenencia.*

- 5. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.*

En EC hemos visto también y con mayor profundidad en las entrevistas semiestructuradas que en los países que se conculcaron alguno/s de estos tres *Órdenes* surgieron conflictos, y que, cuando estos *Órdenes* se volvieron a respetar el conflicto se transformó positivamente para el sistema, caso de Marruecos. Y cuando no se reordenó el sistema, de acuerdo a los mismos, el conflicto no se transformó positivamente en el sentido de favorecer igualmente a las partes, caso de Brasil. En las entrevistas ambos coordinadores coinciden en que el éxito internacional del programa se debe también porque en el sistema o equipo de MTP se respetaron los OdA. Confirmación que a su vez coincide con las respuestas dadas en sus propios cuestionarios y en los de las 8 coordinadoras. Ergo, la experiencia educativa del programa MTP muestra que buena parte de su éxito, como programa de EpP y pacificador fue debido a que en su proceso de desarrollo y crecimiento

internacional se consideró la filosofía, métodos y acciones de los OdA de BH, o bien de la PSeBH.

En el siguiente cuadro se resume y se ponen en relación los contenidos propositivos de la investigación (columnas A y B) con las metodologías y contenidos que han permitido el logro de los primeros (columna C).

**Cuadro nº 15. Relación entre los propósitos de la investigación y las metodologías y recursos para sus logros.**

<b>Propósito</b>  <b>A</b>	<b>Contenidos propositivos</b> <b>B→</b>	<b>Metodológicas y recursos para los logros</b> <b>←C</b>
<b>Hipótesis</b>	El respeto y observancia de de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de <i>Un mundo teñido de paz</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evaluación en relación con la PSeBE:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.</li> <li>• <b>IA:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.</li> <li>• <b>EC:</b> Entrevistas semiestructuradas, Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.</li> </ul>
<b>Objetivo General</b>	Aportar praxis para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano que permita la construcción de una educación que sea <i>per se</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Capítulo III:</b> Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert. Hellinger aplicada a la Educación para la paz y pacificadora.</li> <li>- <b>Evaluación teórica:</b> Análisis estructural, Relación con la PSeBH.</li> <li>- <b>Evaluación de la práctica:</b> Indicadores de éxito.</li> </ul>

	para la paz y pacificadora en sus fundamentos, en sus métodos y en sus actividades.	<b>- Evaluación comparativa:</b> Triangulación específica de AI y EC, Triangulación con los interesados. <b>- Capítulo VI:</b> Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación.
<b>Objetivos específicos</b>	1. Demostrar que MTP es una buena práctica de programa educativo para la paz y pacificador que incluye de la PSeBH	<b>• Evaluación en relación con la PSeBE:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP. <b>• IA:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP. <b>• EC:</b> Entrevistas semiestructuradas, Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.
	2. Comprobar las interrelaciones de MTP con la PSeBH	<b>• Evaluación en relación con la PSeBE:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.
	3. Comprender la contribución de de la PSeBH como instrumentos y categorías para una EpP y pacificadora. Especialmente y como primera categoría: el derecho de todo ser humano a la pertenencia.	<b>• Evaluación en relación con la PSeBE:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP. <b>• Evaluación comparativa:</b> Triangulación específica de AI y EC, Triangulación con los interesados. <b>Capítulo VI:</b> Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación <b>• EC:</b> Entrevistas semiestructuradas, Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.

	<p>4. Valorar las aportaciones filosóficas, éticas y metodológicas hellingeriana como una nueva contribución didáctica y cognitiva a la Educación para la paz y pacificadora del siglo XXI para la construcción de una <i>Cultura de paz</i>.</p>	<p>- <b>Capítulo III:</b> Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert. Hellinger aplicada a la Educación para la paz y pacificadora.</p> <p>- <b>Capítulo IV:</b> Descripción y análisis y de la Experiencia de plástica infantil de cooperación internacional, intercultural y de atención a la diversidad <i>Un mundo teñido de paz</i></p> <p>• <b>Evaluación en relación con la PSeBE:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.</p> <p>- <b>Capítulo VI:</b> Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación.</p>
	<p>5. Aportar información para valorar la PSeBH como un nuevo paradigma educativo.</p>	<p>- <b>Capítulo II:</b> Marco contextual y conceptual sistémico en una educación para la paz y pacificadora. Orígenes sistémicos del enfoque Hellingeriano</p> <p><b>Capítulo III:</b> Categorías de la Pedagogía Sistémica con el enfoque de Bert. Hellinger aplicada a la Educación para la paz y pacificadora.</p> <p>• <b>Evaluación en relación con la PSeBE:</b> Cuestionario semicerrado, documentos y materiales utilizados en el programa MTP.</p> <p>• <b>Capítulo VI:</b> Análisis de los resultados y conclusiones. Propuestas de actuación.</p>

## 6.2- Conclusiones generales y propuestas de actuación

*La experiencia no es lo que nos pasa, sino lo que hacemos con lo que nos pasa.*

Aldous Huxley

Dado que las conclusiones las hemos ido haciendo de forma parcial al valorar los resultados de cada una de las tres evaluaciones, en este apartado nos ocuparemos de las conclusiones generales o de las conclusiones como consecuencia de integrar las conclusiones de las tres evaluaciones.

Finalmente y como derivación de interrelacionar y proyectar estas últimas con nuestra realidad educativa, propondremos lo que consideramos sería la mejora de la praxis ya existente, invitando con diferentes preguntas hacia desconocidos caminos de investigación. De modo que las nuevas respuestas puedan resolver allá donde precisemos mejorar los sistemas educativos, y continuar con la apertura de nuevas líneas de estudio donde la educación lo demande.

### 6.2.1- Conclusiones generales: estructurales, procedimentales, actitudinales y cognitivas

Para no olvidarnos de aplicar los resultados a ninguno de los territorios curriculares educativos formales e informales, luego de señalar las conclusiones **estructurales** de este estudio, centraremos las mismas en los logros y competencias en torno a los ámbitos: **procedimentales**, y **actitudinales cognitivos** inferidos de este estudio. Primero lo efectuaremos en torno al programa MTP y seguidamente en torno a la posible aplicabilidad de la investigación misma.



**Estructuralmente** el programa “Un mundo teñido de paz” verifica los términos de un proyecto educativo viable, cumple con las características necesarias de un proyecto educativo inserto en programas de educación para la Paz y pacificador en el que predominan las siguientes características:

- Programa de diseño y ejercicio flexible, adaptable y respetuoso con los contextos reales de cada país y cada comunidad.
- Experiencia de educación informal, extraescolar que sale de las bases y necesidades de la propia aula formal.
- “Perioficial”, sumó y amplió los programas oficiales educativos del momento, ofreciendo una propuesta extra curricular preventiva.
- Cobertura y participación exitosas. Cada país debía garantizar la representatividad, cultural y étnica, de género, rural-urbano y diversidad funcional de forma libre y autónoma.
- Participación de Instituciones intergubernamentales como UNICEF y UNESCO.
- El impacto del programa MTP no sólo implicó al equipo de coordinación internacional y a los educadores y maestros/as, niños y niñas de las escuelas de cada país, sino que incluyó a la comunidad educativa nacional. Comenzando por las familias y siguiendo por las instituciones locales, para terminar con la creación de redes y proyectos de carácter nacional e internacional, interrelacionando lo formal, informal y no formal.

## **Procedimentales**

### **En relación torno MTP**

- Aprendizaje cooperativo, no sólo entre los miembros de la comunidad sino de los docentes a nivel internacional.
- Prodigó en la experiencia y lo experimental a través del arte, concretamente de la pintura y la palabra escrita
- Proporcionó recursos TIC a alumnado y profesorado.
- Desarrolló la autonomía y la capacidad recursiva de los promotores y coordinadores, puesto que utilizó los recursos endógenos, sin un presupuesto específico.
- Profesorado y coordinadores pasaron de ser receptores oficiales de los currículos a educadoras y educadores promotores para la Paz, y en la actualidad varios de los coordinadores y coordinadoras han optado por investigar, trabajar y profundizar para el desarrollo de una Cultura de paz.
- La necesidad de fomentar y reconocer el buen hacer de los docentes a favor de la paz y la cooperación internacional, dotándolas de espacios y medios educativos intra y extra escolares. De modo que puedan ser compartidos y difundidos.
- Fomentó la Cultura de Paz al dar cabida a diversos organismos y miembros sociales suscitando así una cooperación hacia la convivencia social, tal como lo entiende la propuesta de la ONU para una Cultura de Paz (1999) en el artículo 8 resolución (53/243): “Desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas...”

### **En relación a la investigación**

- Es una reflexión metodológica acerca de las buenas prácticas de una experiencia de éxito.
- Es una revisión y organización de las labores de gestión y administración que permitieron su éxito, a fin de sumar al saber hacer escolar y extra escolar, nacional e internacional; en el ámbito de la educación en valores en general, y para la paz, en particular.
- El enfoque evaluativo ha sido el más provechoso porque nos ha permitido el rescate de la experiencia para comparar su repercusión *in situ*, su alcance y resultados a través del tiempo.
- La triangulación de las fuentes permitió confirmar las intuiciones propositivas de la investigación.

### **Actitudinales**

#### **En relación a MTP**

- La perspectiva intercultural y emocional de las pinturas y los textos permitió a los participantes y a los visitantes de la muestra y asistentes a los talleres, un acercamiento empático a los valores de otras culturas y etnias, que fueron aprovechados, no sólo por los maestros y maestras luego en sus aulas, sino también por las madres y padres en las familias.
- Una mayor conciencia para alumnado y profesorado del binomio paz/conflicto a nivel internacional e intercultural.
- La necesidad institucional de fomentar y reconocer las actitudes docentes a favor de la paz y la cooperación internacional, dotándolas de espacios y medios educativos intro y extra escolares para poder ser compartidas y difundidas.

### **En torno a la Investigación**

- El enfoque evaluativo permitió valorar la importancia de la vinculación positiva entre el objeto y el sujeto productor en programas de educación en valores.
- La sistematización de esta experiencia cooperativa ha permitido enlazar la teoría y la práctica dando un espacio de reconocimiento, protagonismo y gratitud a los educadores participantes, sin cuya actitud de entrega no hubiera sido posible.
- La investigación cualitativa de corte etnográfico con entrevistas semiestructuradas nos ha permitido profundizar en la fuerza ejecutiva que tienen en los sujetos los sentimientos de pertenencia y vinculación positiva al grupo-equipo así como encontrar el sentido educativo de lo que se está haciendo.
- Este tipo de investigación propicia un espacio de reflexión y crecimiento profesional y personal para los participantes e investigadores y cobra todo su sentido en el momento de comunicarlo y compartirlo con los otros.

### **Conceptualmente**

#### **En relación a MTP**

- Entiende la Paz de forma positiva, da a conocer las pluralidad de paces a través de la plástica y la palabra escrita, hasta en un mismo país, fomentando el entendimiento con la otredad como medio de expresión y el diálogo
- Educadores y educandos tuvimos la oportunidad de alcanzar una concepción más lúdica, emocionante y vívida de la paz, como algo que está siendo cotidianamente en todas las culturas, que se

construye sistémica y sistémicamente de lo intrapersonal a lo interpersonal y viceversa.

- Los niños y niñas pudieron lograr una noción de la paz tan viva como ellos. Porque trascendía los textos de los adultos y los incluía dándoles el protagonismo a través de la expresión de sus emociones, raíces culturales e identidad.
- Los educadores pudimos comprender, a través de las diversas pinturas y la pluralidad de los textos, que la educación para la paz y pacificadora es también una educación de contextos. Que no podemos educar con los mismos valores y las mismas sintaxis y semánticas dictadas en todas las escuelas y entornos, si es que realmente queremos que los aprendizajes arraiguen y se transformen en actitud y acto.

### **En relación a la investigación**

- La intuición de relacionar *post facto* la experiencia organizativa del equipo de coordinación del programa, junto a los logros sistémicos de ambos, equipo y programa, con los OdA de BH, en particular y, en general con algo tan neonato como la PSeBH, ha supuesto un reto cognitivo para este estudio. Teniendo así que estructurar y organizar conceptualmente los aportes de Bert Helliger y Angélica Olvera en categorías didácticas, que nos pudieran permitir el análisis correlacional en el ámbito de una EpP y pacificadora.
- La reafirmación conceptual de que tiene haber coherencia entre métodos, actitudes, actividades y fundamentación teórica para conseguir el éxito educativo.
- El análisis y sistematización del programa ha permitido el rescate, de los aciertos y dificultades para poder mejorarlo, exportando los

aprendizajes a propuestas futuras que se generen a partir de esta experiencia.

### **6.2.2- Análisis DAFO**

Finalmente todo lo anterior nos ha permitido hacer un análisis DAFO. Con los resultados en la mano se pudieron apreciar las Debilidades, Amenazas, Oportunidades y Fortalezas del programa a modo de indicadores transferenciables para futuros programas o propuestas de actuación de EpP y pacificadora, a aquellos que deseen enfocar su teoría y su práctica en el ámbito de la cooperación nacional e internacional y sumarle el enfoque sistémico, fenomenológico y transgeneracional hellingeriano.

**Nº 16. Cuadro para un análisis DAFO a partir de los datos de las tres evaluaciones y las conclusiones finales**

Debilidades	Fortaleza
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de presupuesto</li> <li>• Falta de apoyo institucional</li> <li>• Falta de una coordinación general o liderazgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de una red de educadores internacional con:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia y alta cualificación</li> <li>- Cultura de trabajo en equipo</li> </ul> </li> <li>• Recursos didácticos para la transferencia</li> <li>• Paradigma educativo emergente e inclusivo.</li> <li>• Programa de probado éxito internacional</li> <li>• Buenas prácticas desde el enfoque de la PSeBH</li> </ul>
Amenaza	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida de algunos profesionales del equipo</li> <li>• Pérdida de cohesión en el equipo</li> <li>• Dispersión del equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia social al trabajo en red en comunidades 2.0</li> <li>• Creciente necesidad social de nuevos modelos educativos multidimensionales del ser humano y multi e interculturales</li> </ul>

### **6.2.3- Propuestas de actuación. Retos y oportunidades**

Las propuestas de actuación las hemos bifurcado, al igual que las conclusiones, en las que, a raíz de la interpretación de los resultados, giran en torno a MTP motivando a la apertura de nuevas líneas de trabajo, y las que se desprenden de la investigación misma, posibilitando la continuación de esta y preconizando también la ampliación de sus estudios. Ambas en la práctica se retroalimentan transitivamente, las nuevas didácticas conllevarán nuevas líneas de investigación y viceversa.

#### **6.2.3.1- Continuidad del programa MTP. Crecimiento y nuevas propuestas para educar en la multidiversidad humana**

- **Crecimiento conceptual. Incluir las categorías de la PSeBH.**

Después de 11 años de la clausura de la etapa de crecimiento internacional de MTP (*Etapa de Conformación en Casa de América, paso de proyecto a programa (2001-2003)*), y a la luz de los datos de esta evaluación, el programa, bien podría seguir su andadura internacional con una nueva reestructuración que sumara, a la ya existente de forma explícita, las dimensiones humanas señaladas en este tesis. Integrando desde las múltiples inteligencias y las diversidades funcionales a las más invisibilizadas socialmente como la diversidad afectivo sexual. Sería, en definitiva, hacer expresa la filosofía de la inclusión hellingeriana “Reconocer lo que es” (Hellinger, 2000) e incorporar explícitamente las categorías de la PSeBH. Porque implícitamente, como hemos visto, casi en su totalidad ya lo están, y



éstas han mostrado influir positivamente en el éxito de MTP nacional e internacional.

- **El sistema escuela-familia.** De las seis categorías de la PSeBH, el sistema escuela-familia ya hemos dicho que es el eje vertebral, hacerlo explícito, es decir introducirlo en el programa, además de ampliar sus niveles de inclusión social, daría mayor alcance y profundidad a contenidos y posibilitaría la diversificación metodológica. Al estar dirigidas las actividades extra escolares de los talleres también a las familias, no sólo del alumnado participante, también del visitante, las actividades de aula y de la escuela alcanzarían una dimensión más integradora. Ello aumentaría la motivación del alumnado al saber que podría disfrutar de su trabajo junto a sus familiares y luego que este sería disfrutado por otras muchas familias y niños y niñas en el mundo. Alcanzando así de forma manifiesta y programática todos los niveles sistémicos de las familias de paces que se han desarrollado en esta investigación:
  - **Paz interna** en el **intrasistema**, al comunicarse cada niña/o con sus emociones por medio de la pintura y en los textos.
  - **Paz político social** al tener que relacionar los jóvenes pintores con sus entornos de socialización inmediatos, mediano y extra entornos, en el **microsistema** (familia, el aula, el barrio) y en **mesosistema** (escuela, pueblo, ciudad) y en el **macrosistema** (departamento, cantón, comunidad autónoma, país).

- **Paz ecológica** al relacionarse los estudiantes con su entorno natural en el **ecosistema** como partes inherentes de un planeta vivo, Gaia.
- **La ética de la buena conciencia hellingeriana.** Asimismo hacer explícita la Ética de la buena conciencia hellingeriana darían a los contenidos y objetivos una palmaria dimensión socio antológica y psicológica que permitiría seguir profundizando en los estudios comparativos de la EpP y en valores en diferentes culturas y países.
- **Crecimiento en cooperación y desarrollo. Ampliación de los niveles y ámbitos educativos en la Comunidad Iberoamericana e internacional.** La experiencia de MTP alcanzó los mayores niveles de éxito, en difusión, participación de escuelas, comunidad educativa y apoyos institucionales en los países de la Comunidad Iberoamericana. Lo que nos muestra un espacio idóneo para la cooperación educativa, ya conocido, pero empleado mayormente en esferas institucionales y de enseñanza superior. Y en medida mucho menor en los niveles escolares, entre el alumnado de primaria y secundaria; maestros y maestras y menos aún entre comunidades educativas, entendiendo por estas la escuela junto a las familias y en el entorno y gobierno local. Este mismo enfoque se puede ampliar a forma intercontinental. Se diversificaría así y aumentaría la cooperación educativa, con lo que ello implica para los valores de convivencia y desarrollo presentes y futuros. Que con la ayuda metodológica de las TIC se haría más operativo y fácil.

- **Crecimiento metodológico. Las TIC y redes 2.0.** En la actualidad con la utilización TIC de redes 2.0 sería más dinámico y económico poner en práctica las anteriores propuestas. Si pudo serlo entre el 2001 y 2003, sin estas técnicas y programas, cuánto más lo sería ahora. Igualmente podría desarrollarse con otros países y continentes. Aunque a estos se añadiría la dificultad de no hacer uso de un idioma común, como lo fue mayoritariamente con Latinoamérica, que en manos de instituciones encargadas de la difusión del español, como el Instituto Cervantes, esta debilidad se trocaría fortaleza. Ayudando así a utilizar la lengua como herramienta de transformación social y a la difusión del español en el mundo.

Así mismo las posibilidades metodológicas para fomentar las **redes de cooperación y socio afectivas** entre el **alumnado, profesorado y familias** se desarrollarían exponencialmente, con lo que ello podría suponer de acercamiento a la otredad y la convivencia intercultural, que suscitaría nuevas preguntas para, a su vez, motivar a nuevas y diversas investigaciones para ser respondidas.

#### **6.2.3.2- Ampliación de la investigación. Nuevas líneas de trabajo**

- **Nuevas investigaciones de EpP y pacificadora que perciban al ser humano de manera holística.** Las propuestas anteriores tienen un carácter integral e inclusivo de la EpP y pacificadora, están en la línea del proverbio africano que afirma que para educar se necesita a toda la tribu. Aplicar a los nuevos proyectos y programas de carácter holístico las buenas prácticas que ha

supuesto la IA abriría la posibilidad a distintos estudios *post facto*, tanto cualitativos como cuantitativos y la combinación emergente de ambos. Asimismo se nos mostraría un campo de exploración muy vasto para los estudios de paz.

El siguiente paso sería la apertura de investigaciones que establezcan relaciones y aporten comprensión entre la consecución de culturas de paz y la educación de las múltiples dimensiones humanas. Además de a las múltiples inteligencias las dimensiones a las dimensiones: afectivo sexual, cultural, étnica, ética, intergeneracional, intrageneracional, transgeneracional y ecológica transpersonal o transracional (según la escuela de Innsbruck)

- Todo ello también permitiría continuar haciendo pedagogía en sus sentidos:
  - Ontológico, estudiando al sujeto en su contexto cultural y axiológico para una mayor comprensión intercultural del ser que aprende.
  - Mesológico, el mayor conocimiento ontológico del discente nos permitiría el mejor hacer del sujeto que enseña. Pudiéndose iniciar una línea de investigación sobre, qué métodos, con qué sujetos y en qué contextos. Sería interesante y deseable poderse contemplar con la mirada antropológica de la ética hellingeriana de la conciencia.
  - Teleológico, o el fin último de la investigación, valorar cuál sería el deber ser de la convivencia en cada contexto. Un deber ser que contemplara la multidimensionalidad funcional de los seres humanos y la interculturalidad tal como asiente

Bert Hellinger citado por Traveset (2007:113) “que las diferentes familias son toda válidas y todas las culturas también; son todas formas de existencia y de realización humanas y es muy importante que el maestro respete esto en cada caso.”

- **Ampliar con una línea de investigación psicopedagógica de la EpP y pacificadora.** Tal como señalamos en la introducción del capítulo IV, el lenguaje pictórico y el dibujo infantil son herramientas de comunicación intercultural y también psicopedagógicas. Bien se podría añadir esta última cualidad como línea de investigación al programa MTP. Pidiéndoles también a los jóvenes artistas que además de pintar cómo sienten la paz, se pintaran ellos y ellas asimismo en relación con la paz. Pudiéndonos permitir investigar cómo se perciben en comparación con sus emociones en los diferentes contextos, y abordar así una EpP más contextualizada e interculturalizada. De hecho, una minoría de los alumnos así lo hicieron en sus dibujos. Y ha sido muy interesante observarlo, pero no era el objetivo ni del programa MTP ni de este estudio valorarlo.

Diremos que a través de la buena práctica de EpP y pacificadora, evaluada desde los principios de PSeBH hemos mostrado lo que consideramos un nuevo paradigma educativo proporcionando nueva materia didáctica, metodológica y ético-moral para abordar la educación del siglo XXI con la voluntad y el entendimiento de que cercanamente ya no deba ser necesaria añadirle el complemento de finalidad “para la paz”, por redundante.

Esta investigación también desea invitarnos al reto de dar la oportunidad del ahora educativo a esta nueva mirada, sistémica, fenomenológica y transgeneracional hellingeriana a los aprendizajes, para cuidar y fortalecer ese hermoso y educable misterio que es la vida

Asimismo señalamos que el presente estudio, de carácter evaluativo, puede afirmar la hipótesis que nos planteamos en su inicio: “El respeto y observancia de Bert Hellinger influyó positivamente en la consecución con éxito de los objetivos de programa de educación para la paz intercultural, internacional y de atención a la diversidad *Un mundo teñido de paz*.” Y en el transcurso de este hemos ido aportando praxis en el sentido freiriano (fundamento y práctica) para la construcción de una educación inclusiva de todas las dimensiones del ser humano, que permita la construcción de una educación que sea *per se* para la paz y pacificadora: en sus fundamentos, en sus métodos, en sus actividades y en los ámbitos de paz interna, paz social política y paz ecológica.

Finalmente, con prudencia y humildad, señalamos que este trabajo con sus fortalezas y debilidades, ha contribuido también, como pretendía, a poner el grano de arena educativa desde su escenario de cooperación internacional en la construcción de una *Cultura de paz* con horizontes pedagógicos ampliados, y sumando al camino un nuevo paradigma sistémico, el de la PSeBH. A sabiendas de que, como advertía el Premio Nobel de física (1969) Murray Gell-Mann, (1995:280): “Cuando una nueva idea teórica se impone acostumbra a alterar y ampliar el cuerpo de la teoría existente, permitiendo acomodar hechos observacionales que antes no podían comprenderse o no encajaban. También predice nuevos hechos que algún día pueden ser comprobados [...] En cualquier caso sólo saliéndose del

marco de las ideas aceptadas excesivamente restrictivas puede haber progreso”.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. Biblioteca Nacional (2006). Catálogo de la exposición: *A pesar de todo dibujan... La guerra civil vista por los niños*. Madrid: Biblioteca Nacional.
- AA.VV. (1994). *Colorín colorado. El arte de los niños indios*. México: Fideicomiso para la salud de los niños indígenas de México.
- AA.VV. (1988). *Sagrada Biblia*. Traducción de Elonio Nacar Fuster y Alberto Colunga Cueto. (19ª ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- AA.VV. (1997). *Seminario de educación para la paz, Unidad didáctica sistema sexo género, material del profesorado*. Madrid: APDH.
- ABARCA, G. M. (2012). *La praxis de Educación para la paz desde la paz holística*. Castellón: Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, de la Universitat Jaume I. Tesis doctoral en proceso de escritura.
- ABARCA, G. M. (2006). *Evaluación del Proyecto Educativo "Un Mundo Teñido de Paz"*. México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Tesis de máster.
- ABARCA, G. M. (2009). *De una experiencia de Educación para la Paz, hacia una propuesta de acción desde la paz holística*. Castellón: Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, de la Universitat Jaume I. Tesis de máster.
- AGUIRRE, A. y MANASÍA, N. (2007). *El comercio electrónico y su aporte socioeducativo*. Venezuela: Frónesis.
- ÁLVAREZ, Q. (2003). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno*. Granada: Fundamentos teóricos. GEU.
- AMIN, M. (2010). *Identidades asesinas*. (6ª ed.). Madrid: Alianza.



- RUBIO, A. (1993). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada: Universidad de Granada
- ANDER-EGG, E. (1993), *La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ARANGUREN, J. L. (1994). *Ética*. Barcelona: Trotta.
- AVILÉS, M. (1976). *Sinapia. Una utopía española del siglo de las luces*. Madrid: Editorial Nacional.
- BARBEITO, C. I CAIRETA, M. (2010). "Progresos y retos de la educación para la paz en Cataluña". Revista *Tiempo de Paz*. nº 99, Invierno 2010. p.53-60.
- BARTOLOMÉ, M. (2000). "Metodologies qualitatives orientades cap al canvi i la presa de decisions". En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- BATESON, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BELSKY, J. (1980). "Child maltreatment an ecological integration". *American Psychologist*, nº 35. p. 320-335
- BERTALANFFY, L. V. (1981). *Teoría general de los sistemas*. México: FCE. (Original, 1966)
- BETTO, F. (2004). *Sabores y saberes de la vida*. Madrid: PPC.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOAL, A. (1985). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro*: Civilização Brasileira.
- BOFF, L. (1996). *Ecología*. Madrid: Trotta.

- BOFF, L. (2000). *Ética mundial un consenso mínimo entre humanos*. Madrid: Casa de América.
- BOFF, L. (2002). *El cuidado de lo esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- BOWEN, J. et al. (1985). *Historia de la educación occidental*. Tomo III. Barcelona: Herder.
- BOZSORMENYI-NAYI, G. (1973). *Lealtades invisibles*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRADSHAW, J. (1999). *Secretos de Familia*. Barcelona: Obelisco. (Original, 1995).
- BRIERLEY, D. (2010). "Sólo se recuerda lo que se siente". *El país*, (12/10/2010). Pág. 56.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Madrid: Paidós.
- BRONFENBRENNER, U. Y CECI, S. J. (1994). "Nature-Nature reconsidered in developmental perspective, A bioecological model". *Psicological Review*, nº 101 (4).
- BUENO, G. (2002). "Etnocentrismo cultural, relativismo cultural y pluralismo cultural". *El Catoblepas, Revista crítica de presente*, nº 2, abril.
- BUNGE, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- BUTZ, N. (1959). *Arte creador infantil*. Barcelona: Leda.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup> R. (1997). *La Educación Moral en primaria y en secundaria*. México: Serie Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaria de Educación Pública.
- CAPITÁN, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Tomo II, Madrid: Dykinsow.
- CAPRA, F. (2005). *La trama de la vida*. (3<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Anagrama.

- C.A.R.E./U.E.A. (1994). *Coming to terms with research. An Introduction to the Language for Research Degree Students*. University of East Anglia Norwich. U.K.: Centre for Applied Research in Education..
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRILLO, I. (2001). "La Educación Nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad", en *Historia de la educación en valores*, Vol. II, Bilbao, España: Desclée.
- CASCÓN, P. (2000), *Resolución No violenta de los Conflictos. Guía metodológica*. Aguascalientes, México: Fundación Levi Strauss.
- COLECTIVO AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Los Libros de la Catarata.
- COMINS, I. (2003). *La Ética del Cuidado como Educación para la Paz* (Tesis Doctoral). Castellón de la plana: Universitat Jaume I.
- CORMAN L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CORTINA, A. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana Conselleria de Cultura Educació i ciència.
- CORTINA, A. (2002). "La educación del hombre y del ciudadano". *Revista Iberoamericana de educación*. nº 7, enero-abril 1995.
- CORTINA. A. (2007). "El vigor de los valores morales para la convivencia". Ponencia 1º Congreso Nacional *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid, 23-26/03/2007.
- DANCOURT, D. (2005). *Luces y sombras del Árbol genealógico*. Madrid: Librerías argentinas.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- DELORS J. (Coor.) (1996). "Los cuatro pilares de la educación". En *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: UNESCO.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Coor) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3.<sup>a</sup> ed.). Londres: Sage.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DIETRICH, W.; SÜTZL, W. (2006). "A Call for Many Peaces". En Dietrich, Wolfgang, Josefina Echavarría Álvarez, Norbert Koppensteiner eds.: *Key Texts of Peace Studies*. Viena: LIT Münster.
- DIETRICH, W. (2012). *La Paz como concepto cultural. Experiencia Energética y Reconocimiento Transracional*. [Pdf] 3/05/2012.
- DILTHEY, W. (2000). *Dos Escritos Sobre Hermenéutica*. Madrid: Itsmo.
- DONAIRES, P. (2002). *Los Derechos Humanos*. Revista jurídica de Cajamarca. Año III, nº 9.
- DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- ECHEVERRÍA, J. (2010). "La agenda educativa europea y las tic: 2000-2010". *Revista Española de Educación Comparada* (UNED) (16), 2010, p.75-104.
- EINSTEIN, A. (1995). *Autobiografía y escritos científicos*. Barcelona: Círculo de lectores. (Original,1916)
- ELIZONDO, H. et al (2001). *Valores y formación docente: Una perspectiva interregional. México, Canadá y Estados Unidos*. México: UPN.
- ENG, H. (1931): *The Psychology of Children's Drawings*, Londres: Routledge.
- ERASO, M<sup>a</sup>. L. (2008). *Culturas de paces y el pensamiento de Paulo Freire en la capacitación de multiplicadores de paces*. Tesis de maestría, Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation, Universidad de Innsbruck.

- FABELLO, J. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Ed.) (1994). *Educando para la paz: Nuevas Propuestas*. Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos. Granada: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (eds.) (1996). *Dimensiones para la Paz. Teoría y experiencias*. Granada: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *Prevención de la Violencia y resolución de los conflictos*. España: Narcea.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2003b). "Educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad". En *Educación XXI*, 107-127. Madrid.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2003a). "Una reconstrucción intercultural del concepto de paz". En LÓPEZ, Y BOUCHE (Coord.) (2003). *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 29-54.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2004a). "Paz Interna". En LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada, Eirene, 903-906.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2004b). "Paz Social". En LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada, Eirene, 919-920.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2004c). "Paz Gaia". En LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada, Eirene, 894-898.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (2007). *Sistema de trabajo, Asignatura Educación para la Paz*. Granada: Universidad de Granada.

- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y LÓPEZ, C. (15-08-2010). “Educación en valores desde la *Carta de la tierra*”. *Revista Iberoamericana de educación*. OEI - Revista Iberoamericana de Educación. Nº 53/4.
- FERRATER MORA, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Tomo IV. Madrid: Alianza Editorial.
- FLECHA, R. (2005). “Comunidades de Aprendizaje”. En *III Jornadas para la formación del practicum*. Facultad de Ciencias de la Educación. Univ. Granada. Febrero.
- FRANKE-GRISCKSCH, M. (2002). *Eres uno de los nuestros*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- FREINET, C. (1970). *Ensayo de psicología sensible dedicada a la educación*. México: Fondo de Cultura Económica. (Original, 1950).
- FREINET, C. (1982). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: SigloXXI. (Original, 1970).
- FREIRE, P. (1984). *La educación como práctica de la libertad*. (6ª ed.). Madrid: siglo XXI.
- FREIRE, P. y Fernández, A. (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- FREIRE, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, S.A.
- FREUD, S. (2006). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza. (Original, 1930).
- FROMM, E. (2003). *La atracción de la vida. Aforismos y opiniones*. Barcelona: Plaza & Janés.
- FROMM, E. (2005). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. (7ª ed.). Barcelona: Seix Barral.

- GALTUNG, J. (2004). *Trascender y Transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Quimera.
- GANDHI, M. (2002). *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA, J. A. (2005). "Investigar con métodos cualitativos". En MONCLÚS, A. (Coord.) (2005), PP. 297-309.
- GARDNER, H. (2003). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós. (Original, 1983).
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformuladas*. Barcelona: Paidós.
- GARRIGA, J. (2002). "Autorregulación orgánica y movimientos del alma. La terapia gestalt y la terapia sistémica de Bert Hellinger". Ponencia en el 2º Congreso Nacional de terapia Gestalt. Madrid 25-28/4 2002.
- GAULEJAC De, V. (1987). *L 'histoire en héritage et Les Soucers de la honte*. Paris: Hommes et Groupes.
- GERVILLA, E. (1994). "Valores y contravalores". Revista Vela Mayor. Año 1, N  2. Madrid, España: Anaya Educación.
- GIMENO, J. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1983). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Círculo de lectores.
- GOLEMAN, D. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Círculo de lectores.
- GOLEMAN, D. (2007). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos.
- GOLEMAN, D. (2009). *La inteligencia ecológica*. Barcelona: Akal.

- GÓMEZ. F. (2007). *Intervención social con familias*. Madrid: Mc Graw Hill.
- GUBA, E. G. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: University of California.
- GUBA, E. G. (1981). "Criterios de credibilidad en la Investigación Naturalista". En GIMENO, J. y PEREZ-GOMEZ, A. (1983). *La Enseñanza. Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- *Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos,
- HAWKING, S. (1989). *Historia del tiempo*. Barcelona: Círculo de lectores.
- HELLINGER, B. y HÖVEL, T. (2000). *Reconocer lo que es*. Barcelona: Herder.
- HELLINGER, B. (2001). *Los órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- HELLINGER, B. (2002). *Imágenes que solucionan*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- HELLINGER, B. y BOLZMANN, T. (2003). *Imágenes que solucionan. Taller de Constelaciones familiares trabajo terapéutico sistémico*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- HELLINGER, B. (2008). *Mística cotidiana. Caminos de experiencias espirituales*, Buenos Aires: Alma Lepik.
- HELLINGER, B. (2008). *Mística cotidiana. Caminos de experiencias espirituales*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- HELLINGER, B. (2006a). *La paz inicia en el alma*. Barcelona: Herder.
- HELLINGER, B. (2006b). *Después del conflicto la paz*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- HELLINGER, B. (2007a) *Viajes interiores*. Barcelona: Rigden Institut Gestal.



- HELLINGER, B. (2007b). *Pensamientos Divinos. Sus raíces y sus efectos*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
- HELLINGER, B. (2010). *Constelaciones Familiares del Espíritu*. Buenos Aires: Alma Iepik.
- HELLINGER, B. y OLVERA, A. (2010). *Inteligencia Transgeneracional*. México: CUDEC
- HICKS, D. comp. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- HOWARD ROSS, M. (1995). *La Cultura del Conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- IGLESIAS, C. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto*. Rosario: Homo Sapiens.
- IGLESIAS, E. (2010). "Ecología profunda". *Ecologistas*. (Nº 61), noviembre, 2010.
- IGLESIAS, L. (2001). *La cultura, los valores y la educación*. México: Fondo Editorial Nuevo León.
- JARES, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- JARES, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Popular.
- JARES, X. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- JODOROWSKY, A. (2000). *La danza de la realidad*. Madrid: Siruela.
- JOHN St., (1997). *Las uvas de la ira*. Barcelona: Bruguera.
- JUNG, C. G. (1998). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza.
- JUNG, C. G. (2000). *Recuerdos, sueños, pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Barcelona: Akal.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (Original, 1981).
- KRISHNAMURTI, Y. (2004). *Meditaciones*. Madrid: EDAF.

- KRISHNAMURTI, Y. (1999). *Diario II*. Barcelona: Kairós.
- KUHN, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- LANTIERI, L. (2010). "Los colegios parecen fábricas". *El País* (17/04 2010). Pág. 55.
- LEDERACH, J. P. (1999). *El abc de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- LEDERACH, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika, Bilbao: Bakeas.
- LEDERCH, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (1988). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LLOPIS, C. (2003). *Los derechos humanos en Educación Infantil, cuentos, juegos y otras actividades*. Madrid: Narcea.
- LOVELOCK, J. (1993). *Las edades de Gaia*. Barcelona: Tusquets.
- LOZANO, C. (1990). *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: PPU.
- LUQUET, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- MALPICA, A. (2011). "Prólogo". En OLVERA, A., TRAVESET, M. y PERELLADA, C. (2011). *Sintonizando las miradas*. México: Pedagogía Sistémica Cudec.
- MARCHESI, A. (2006). "El futuro de la educación y de la profesión docente". En *IV Jornadas de formación para el prácticum*. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada. Febrero.
- MARGULIS, L. (2002). *Planeta simbiótico*. Barcelona: Debate.
- MARINA, J. A. (2005). *Aprender a vivir*. Madrid: Ariel FAD.
- MARTÍ, J. (2001). *Obras Completas. Maestros ambulantes*. La Habana: Centro de estudios Martianos.

- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2005). *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- MARTÍNEZ, C. (2006). *Ecología profunda: aportes al debate*. Santiago de Chile: De la fundación.
- MARTÍNEZ, M. (2000). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (2004). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- MARTORELL, J. (2001). *Tomás de Aquino*. Madrid: B.A.C.
- Ministerio de Educación. (2006). "Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria". 1513/2006, de 7 de diciembre, *Boletín Oficial del Estado*. España.
- Ministerio de Justicia. (1995). "Ley orgánica 10/1995", de 23 de noviembre, del Código penal. *Boletín Oficial del Estado*. España.
- MONCLÚS, A. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Síntesis educación.
- MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Síntesis.
- MONCLÚS, A. (2011). *La eutanasia una opción cristiana*. Granada: GEU.
- MONCLÚS, A. y SABÁN, C (coords) (2008). *Educación para la paz: el gran reto de nuestra sociedad*. Madrid: CEAC.
- MONTESSORI, M. (1990). *El niño: el secreto de la infancia*. Madrid: Ediciones paulinas. (Original, 1911).
- MORENO, J. L. (1959). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.

- MUÑOZ, A. (1997). "Los temas transversales del currículo educativo". *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 0 2.
- MUÑOZ, A.; LÓPEZ, M. (2000). *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*. Granada: Universidad de Granada.
- NARANJO, C. (1993). *La agonía del patriarcado*. Barcelona: Kairós.
- NAVARRO Y CALVO (1980). *Historia de la filosofía*. Madrid: Anaya.
- NEMJAKIS, J. (1977). *Los estilos del dibujo en el psicoanálisis de niños*, Buenos Aires: Alex Ed.
- NEUMAN, A. (2005). *El equilibrista*. Barcelona: Acantilado.
- OLVERA, A.; TRAVESET, M. Y PERELLADA, C. (2011). *Sintonizando las miradas*. México. Pedagogía Sistémica Cudec.
- ONFRAY, M. (2008). *La sabiduría de la antigüedad, La contrahistoria de la Filosofía*. Tomo I. Barcelona: Anagrama.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *Obras completas*. Volumen III. *El sentido histórico de la teoría de Einstein*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALOS, J. (2001). *Educación y Cultura de la Paz*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- PAYMAL, N. (2008). *Pedagogía 3000*. Buenos Aires: Brujas.
- PICARDO, J. Y ESCOBAR, J. C. (2002). *Educación y sociedad del conocimiento. Introducción a la sociedad del aprendizaje*. Costa Rica: Obando.
- PLATÓN (1992). *Diálogos*, vol. II. *Menón*. Madrid: Gredos.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- REYNA, J. (1985). *Gandhi y la no violencia*. Caracas: Monte Ávila.
- RIALLAND, CH. (1994). *Cette families qui vit en nous*. París: Malabout.
- RIECHMANN, J. (2011). *¿Cómo vivir?, Acerca de la vida buena*. Madrid: Libros de la catarata.

- RIECHMANN, J. (coord.) (2009). *Claves del ecologismo social*. Madrid: Libros en Acción.
- RINCÓN, D. Del (2000). "Metodología cualitativa orientada a la comprensión". En J. Mateo; C. Vidal (coords.). *Métodos de investigación en educación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ROJAS, A. Y RAÚL C. (coords.). (2004). *Conferencia Internacional por la paz*. México: Universidad Obrera de México.
- ROJAS, C. (2004). *La educación moral*. Revista de la Universidad de Puerto Rico. nº 7.
- ROSENBERG, M. (2011). *Resolver los conflictos con la Comunicación No Violenta*. Barcelona: Acanto.
- RUSSELL, B. (1968). *ABC de la relatividad*. Barcelona: Orbis.
- RUSSELL, B. (2005). *Historia de la de la Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe.
- SAGAN, C. (1999). *Miles de millones. Pensamientos de vida y muerte en la antesala del milenio*. Barcelona: Ediciones B.
- SÁINZ, A. (2005). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- SÁNCHEZ ALBA, B. (2010). "La interculturalidad en educación. Inclusiones necesarias para una educación en diálogo e intercambio". En MONCLÚS, A. (Coord.) (2010). Pp. 38-49. Granada: GEU.
- SAVATER, F. (1995). *Diccionario filosófico*. Barcelona: Planeta.
- SCHRÖDER, G. (2011). "Una visión de Europa para el siglo XXI". *El País*, 14/10/2011. Pág. 31.
- SCHÜTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu. (Original, 1942).
- SCHÜTZ, A. (1992). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (SEDUPAZ-APDH) (2000). *Educación para la paz, una propuesta posible*. Madrid: Libros de la Catarata.
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEINER, R. (1991). *La educación en el niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Ed. Rodolf Steiner. (Original, 1904).
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TODOROV, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Círculo de lectores.
- TORRALBA, F. (2010) *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.
- TOURIÑAN, J. M. (2004). *Interculturalismo, globalidad y localidad, estrategias de encuentro para la educación*. Madrid: Bordón.
- TRAVESET, M. (2007). *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Grao.
- TUVILLA, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos, hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- TUVILLA, J. (2004a). "Pedagogía y Paz". En LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (Dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada: Eirene, 929-930.
- TUVILLA, J. (2004b). *Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz"*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- TUVILLA, J. (2002). *La Escuela instrumento de paz y solidaridad. Cuadernos de Cooperación Educativa*. Sevilla: Morón.
- UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción*. París: UNESCO.
- UNICEF (1996). *Manual para educar. Valores para vivir*. Barcelona: Publicación del Comité Español de UNICEF Y Braham Kumaris World Spiritual University.

- VAUGHAN, F. (1994). "La visión transpersonal". En Grof, S. (ed) (1994). *La evolución de la conciencia*. Barcelona. Kairós, pp. 26-38.
- VALCARCEL, A. (1994). "10 palabras clave en ética". En Cortina, A. (1994). Navarra: Editorial verbo divino. p. 45.
- VAN EERSEL, P. Y MAILLARD, C. (Entrevista Hellinger, B. p. 50-59) (2002) *Mis antepasado me duelen. Psicogenealogía y constelaciones familiares*. Obelisco: Barcelona.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VANDANA, S. (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra: justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G.; ROVATTI, P. A. (2000) (eds.). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra. (Original, 1988).
- VEGA, E. (2011). *Los conflictos armados del neoliberalismo*. Madrid: UNED.
- VIDAL, LI. (1971). *Fundamentación de una Pedagogía de la No-violencia y la Paz*. Barcelona: Marfil.
- VILLANOU, C. E. (coord.) (2001). *Historia de la Educación en valores. Volumen II*. España: Desclée de Brouwer.
- WALLON, P. (2008). *El dibujo de los niños*. Barcelona: Davinci.
- WEBER, M. (2000). *Estudios de metodología*. México: Fondo de Cultura económica. (Original, 1922)
- WILSON, E. (entrevistado por Carlos Fresneda). "El científico más visionario". *Magazine de El Mundo* (nº 116). (12/07/2011).

## - FUENTES ELECTRÓNICAS.

- Ayuntamiento de Castellón. (2009). *Noticias*. [24/04/2012]. Disponible en la Web:  
[http://www.castello.es/archivos/245/Premios\\_Ciudad\\_CS09.pdf](http://www.castello.es/archivos/245/Premios_Ciudad_CS09.pdf)
- BLICKESTEIN I. (2011). *La familia*. Unión israelita de Caracas. [17/02/2011]. Disponible:  
<http://www.torahenfamilia.com/index2.asp?vart=86>
- CARTA A LA TIERRA (2001). *Carta a la Tierra*. [30/3/2010]. Disponible:  
[www.earthcharter.org](http://www.earthcharter.org).
- CORTÉS A. (26/06/2003) *Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro: la educación holística*. (Revista Iberoamericana de Educación) [23/12/2012] Disponible:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/445Cortes.pdf>
- *Entrevista a Francesc Torralba*. (2010). [10/10/2011]. Disponible:  
<http://www.youtube.com/watch?v=LpyfYURViEo&feature=related>
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Fenomenología de Husserl: Aprender a ver*. Revista de filosofía de la U. de Valladolid. [1/12/2011]. Disponible:  
<http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/gargola/1997/sergio.htm>.
- GALEANO, E. (2009). *Hijos de África*. [5/12/2011]. Disponible:  
[http://www.youtube.com/watch?v=aHfvag85dKc&feature=BFa&list=ULaHfvag85dKc&lf=mfu\\_in\\_order](http://www.youtube.com/watch?v=aHfvag85dKc&feature=BFa&list=ULaHfvag85dKc&lf=mfu_in_order)
- GLOBEDIA.ES (2012). *Aldea global*. [4/02/2012]. Disponible:  
[HTTP://ES.GLOBEDIA.COM/CONCEPTO-ALDEA-GLOBAL](http://ES.GLOBEDIA.COM/CONCEPTO-ALDEA-GLOBAL)
- GOLEMAN, D. (08/04/2009). "La revolución de la inteligencia 'verde'". El mundo.es. [10-11- 2011]. Disponible:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2009/04/03/ciencia/1238750698.html>
- HELLINGER, B. (entrevistado por Manuel Zapata, AEBH). (2001). *Bert Hellinger-La paz*. [20/01/2012]. Disponible:  
<http://www.aebh.net/articulos/bert-hellinger/74-bert-hellinger-lapaz.html>



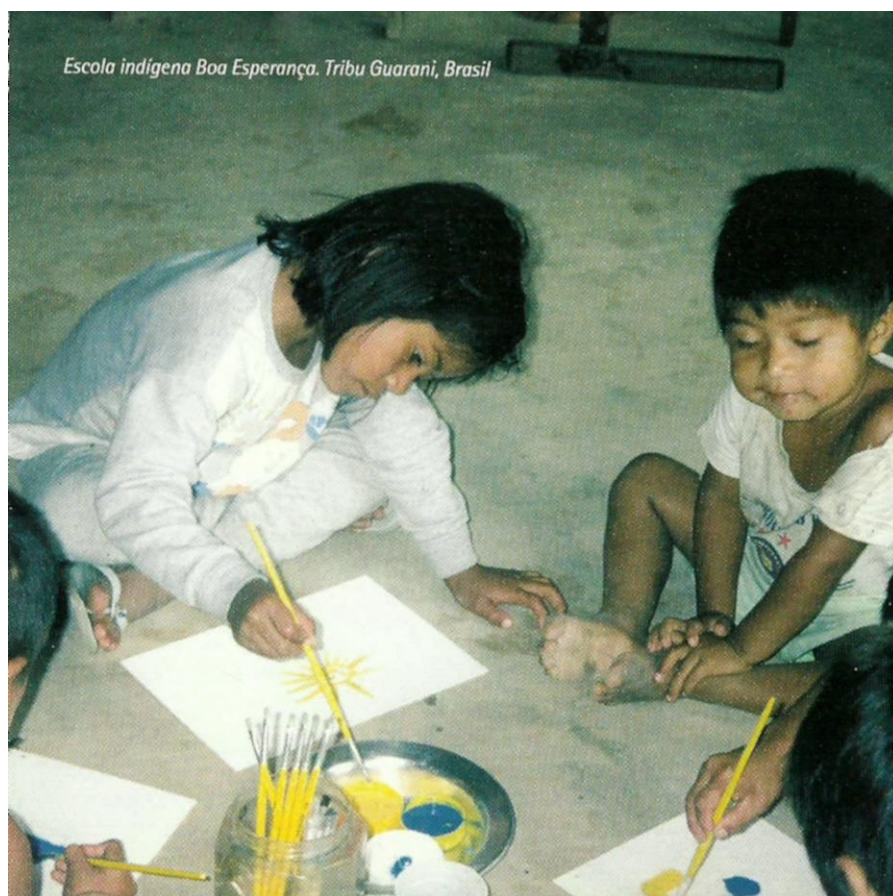
- IZQUIERDO, A. (2002). "Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto de interacción". *Revista Complutense de Educación* Vol. 13 Núm.12. [07/01/2012].  
Disponible: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0202220617A.PDF>
- KRISNAMURTI, Y. (2011). *El conflicto*. [10/01/2012]. Disponible: <http://www.jkrishnamurti.org/es/krishnamurti-teachings/view-daily-quote/20110721.php?t=Conflicto>
- LACE (1999). *Introducción al estudio de casos en educación*. [30/01/2012]. Disponible: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- LAGARDE.M. (2010). *IV Foro sobre Ecofeminismo. Las voces de las mujeres por la sostenibilidad del planeta*. Universidad internacional de Andalucía. (6/03/2010). [3/03/2012]. Disponible: [http://www.unia.es/unia-informa/index.php?option=com\\_content&task=view&id=509&Itemid=82](http://www.unia.es/unia-informa/index.php?option=com_content&task=view&id=509&Itemid=82)
- LEONARDO, B. (2010). *La voz del arco iris. Hacia una Espiritualidad Planetaria y Ecológica*. [05/05/2012]. Disponible: <http://www.olimon.org/uan/Espiritualidad.pdf>
- LIBRERIA VATICANA. Catecismo de la Iglesia católica. Compendio. Documentos del Concilio Vaticano Segundo (1997). [23/02/2011]. Disponible: [http://www.vatican.va/archive/catechism\\_sp/p1s2c1p7\\_sp.html#top](http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p1s2c1p7_sp.html#top)
- MARQUÉ, P. (2010). *Ciencia y metodologías de investigación. diseño de una investigación educativa*. [02/04/2012]. Disponible: <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>.
- Microsofía (2012). *Ética y Moral*. [15/12/2011]. Disponible: [http://microsofia.com/etica/tema\\_01/index.html](http://microsofia.com/etica/tema_01/index.html).
- MORENO, J. (2011). *Algo de salvación en la iglesia*. Faro de Vigo.es. [22/02/2011]. Disponible:

<http://www.farodevigo.es/opinion/2011/01/30/salvacion-iglesia/513591.html>

- MORENO, V. (2010). Pensadores excomulgados. Nuevatribuna.es. [22/02/2011]. Disponible: <http://www.nuevatribuna.es/opinion/victor-moreno/2010-11-15/pensadoresexcomulgados/2011031114070401421.html>
- *Official Records of the World Health Organization*. (1948). Nº 2. [10/01/2012]. Disponible: [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/index.html](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html)
- ONU (2005). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*. [12/12/2011]. Disponible: <http://decade-culture-of-peace.org/resolutions/resA-60-L5-esp.pdf>
- ONU (1999). *Declaración sobre una cultura de paz*. [11/1/ 2011]. Disponible: [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [20/12/2011]. Disponible : <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (13 de septiembre de 1999). [06/05/2012]. Disponible: [http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs\\_sp.asp?year=1990](http://www.un.org/spanish/documents/instruments/docs_sp.asp?year=1990)
- PINKER, S. (6/11/2011). *Lo que importa son los demás*. Redes, TV2. [30/01/2012]. Disponible: <http://www.redesparalaciencia.com/6339/redes/redes-109-lo-que-importa-son-los-demas>
- RODRÍGUEZ, D. y VALLDEORIOILA, J. (2009). *Metodología de investigación*. [01/04/2012]. Disponible: [http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat\\_cast-nodef/PID\\_00148556-0.pdf](http://www.zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-0.pdf)

- RUIZ, A. (2009). *La investigación educativa* [03/02/2012]. Disponible: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Investigacion\\_Educativa.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Investigacion_Educativa.pdf)
- SAID, B. (2012). "*Burbujas de ilusión*" una experiencia de educación para la paz. [10/05/2012]. Disponible: [http://saidbahajin.blogspot.com.es/2010\\_02\\_01\\_archive.html](http://saidbahajin.blogspot.com.es/2010_02_01_archive.html)
- SHIVA, V. (2012). *La fuerza de los principios*. [30/03/2012]. Disponible: <http://www.wloe.org/VandanaShiva.375.0.html>
- TUVILLA, J. (2011). *Cultura de Paz: desafío para la educación del siglo XXI*. [17/05/2011] Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos10/culpa/culpa2.shtml>
- UNESCO (1945). *Carta de constitución*. [11/1/ 2011]. Disponible: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/>
- *Un mundo teñido de paz*. (2010) [03/01/2012]. Disponible: [http://www.unmundotenidodepaz.org/?page\\_id=621](http://www.unmundotenidodepaz.org/?page_id=621)
- VOGT, E.; BRWN, J. & ISSAC D. *El arte de las preguntas poderosas*. [22/04/2012]. Disponible: [www.theworl.com/traslations/art\\_of\\_powerful\\_questios.pfd](http://www.theworl.com/traslations/art_of_powerful_questios.pfd)
- WACKERNAGEL, M y REES, W. (2001). *Nuestra Huella Ecológica*. [22/12/2011]. Disponible: [http://www.ulibros.cl/estudio/huella\\_ecologica.htm](http://www.ulibros.cl/estudio/huella_ecologica.htm)
- WOLFENSOHN, J. (2009). *Guía sobre indicadores*. [28/02/2012]. Disponible: [http://biblioteca.catie.ac.cr/cursocuencas/documentos/Guia\\_sobre\\_indicadores.pdf](http://biblioteca.catie.ac.cr/cursocuencas/documentos/Guia_sobre_indicadores.pdf)

## ANEXOS



## **Índice de Anexos MTP**

- Anexo 1. Citas de comunicaciones y correos electrónicos.
- Anexo 2. Estudio del proyecto educativo exposición viajera "Niños por el mundo".
- Anexo 3. Libro catálogo CD.
- Anexo 4. Catálogo del coordinador/a.
- Anexo 5. Memorias.
- Anexo 6. Criterios de funcionamiento común para todos los países participantes.
- Anexo 7. Proyecto Pedagógico.
- Anexo 8. Acta de remisión de las pinturas.
- Anexo 9. Acta de acuerdos.
- Anexo 10. Cuestionarios.
- Anexo 11. Folletos informativos.

## **ANEXO 1**

### **CITAS DE COMUNICACIONES VARIAS Y CORREOS ELECTRÓNICOS**

Para la organización de la presentación de las comunicaciones y correos electrónicos que se utilizaron como recurso se escriben entre paréntesis: los datos de país, iniciales del nombre y apellido; fuera de paréntesis: apellido, nombre, responsabilidad en el programa, fuente de información y fecha. Los países se encuentran ordenados alfabéticamente. Los correos no escaneados han sido -como prueba fehaciente que son- copiados tan cual fueron remitidos por ello en algunos se encontraran erratas ortográficas.

- **BOLIVIA**

- (Bol., CV, 2003) VALDERRAMA, Cristina. Coordinadora de Bolivia, correo electrónico, noviembre del 2003.

- **BRASIL**

- (Bra., MB, 2002) BALLESTER, Euzebio, Marea M. Coordinadora de Brasil, correo electrónico, diciembre del 2002.

- **COLOMBIA**

- (Col., MV2, 2005). VALENCIA, Martha, Coord. Colombia, memoria del país, 2005.

- **ESPAÑA**

- (ESP., BS, 2002) Marzo. SÁNCHEZ, Bienvenida, correo electrónico, (04/03/2002).

- (ESP., JR, 2002) RUÍZ, José, Maestro del colegio Rural Agrupado Quercus. Comunicación personal. (06/03/2002).
- (ESP., BS, 2002). SÁNCHEZ, Bienvenida, correo electrónico, (26/02/2002). Correos Gloria.
  
- (Esp., AA, 2003). ANSOORENA, Asunción. Directora de Casa de América, Madrid, España. Palabras para la inauguración de la exposición del programa MTP el 7 de mayo de 2003.
- (ESP., LMT, 2003). MARTÍNEZ, Luis, Alumno del colegio de EE La Purísima. (24/05/2003).
- (Esp., PS, 2003). SIMÓN, Pilar, Madre que acudió a los talleres de clausura de la exposición (25/05/2003).
  
- **ESTADOS UNIDOS**
- (EEUU, AO, 2002). ORIA, Alicia. Coordinadora de EEUU, mensaje electrónico, mayo del 2002.
  
- **GUATEMALA**
- (Gua., TA, 2003) AVILA, Tania. Coordinadora de Guatemala, memoria del país, 2003.
  
- **MARRUECOS**
- (Mar, SB2, 2002) BAHAJIN, Said, Autor, Marruecos, correo electrónico, (5/02 2002).
  
- **MÉXICO**
- (Mex., VB, 2002) BALTAZAR, Verónica, Coordinadora de México, memoria del país, 2002.

- (Mex., GA, 2012) ABARCA, Gloria M<sup>a</sup>. Entrevista personal. (18/02/2012).
- (Méx., JAR, 2005) RODRÍGUEZ, Juan Antonio, Niño autor de pintura en México, entrevista julio del 2005.
  
- **PERÚ.**
- (Per., PD, 2003) DIOSES, Patricia. Coordinadora de Perú, correo electrónico (5/02/2002).
- (Per, PD, 2002) DIOSES Patricia. Coordinadora de Perú, correo electrónico (28/03/2002).



## CORREOS ELECTRÓNICOS

 **Hotmail®** glomamex@hotmail.com

**De :** patricia dioses <p\_dioses@yahoo.com>  
**Para :** Gloria Maria Abarca <glomamex@hotmail.com>  
**Asunto :** Re: un dato más  
**Fecha :** Tue, 5 Feb 2002 09:15:39 -0600 (CST)

gloria

gracias por todos los datos que me estas enviando he tomado nota de todo y ya me gustaria llamar por telefono al señor manuel para agradecerle todo lo que esta haciendo pero bueno ya sabes las llamadas son caras pero voy a ver si logro llamarlo por cabinas a lo mejor entra la llamada.....me trataré de contactar con el ing jaimé hoy por la tarde para pedir su ayuda con lo del equipo aunque que bueno que este enterado ya de lo que se trata tambien para explicarle como me gustaria que fuera lo de la videoconferencia.....la idea de dar un espacio para los niños es importantísimo en ese sentido me gustaria y espero tus sugerencias porque tu tienes mas experiencia en ello ....a mi gustaria que presenten cada uno a su pais, me refiero un niño dede cada pais y de los mayorcitos el de mexico tambien y si se pudiera el de España, que rescaten cada uno su singularidad pero tambien lo que los hace semejantes...entonces en esto se podria hablar del idioma semeja castellano pero la lengua tambien como aquello que los singulariza por ejemplo la lengua maya y nosotros el quechua ,aymara ,alli percibiriamos la riqueza de nuestro pais, lo mismo quizas con las comidas la religion y si todo eso se puede expresar a traves de cuentos populares que reflejan la idiosincracia de cad uno de sus pueblos mejor así nos uniriamos mas entre iberoamericanos y tambien con España porque saldria el aporte español en todo y el mestizaje y la riqueza cultural que somos.....ademas los mismos niños se daran cuenta que incluso hay diferencias en el tono de hablar , por ejemplo mi ciudad piura tiene muy parecida la forma de hablar a la de ustedes los mexicanos aca en peru nos toman el pelo por eso el modo de hablar de los piuranos ya lo notaras.

bueno amiga gracias por todo y espero sigamos en contacto si tienes aalguna duda o sugerencia que me pueda ayudar aun mas todavia te lo agradeceré me lo hagas conocer

ah mi telefono en peru es 0051 1 4480655 el horario en el que me encuentras es 7 aam a 8am hora peruana y por las noches si apartir de las 10 pm hora peruana

un beso

patricia **Gloria Maria Abarca <glomamex@hotmail.com>** escribió:

Se me olvidó decirte , que la videoconferencia la vez pasada se negocio con que apareciera su logotipo en las pancartas o letreros, eso les puedes ofrecer a cambio de que presten su ayuda, además posteriormente te enviaría el logotipo de POLYCOM para que lo integraras al cartel , ya que el ayudará a que se haga en México ,trataré de hacerlo mañana

GLORIA



Hotmail®

glomamex@hotmail.com

Bandeja de entrada | Página anterior

**De:** "Bienvenida Sanchez" <bienv@casamerica.es>**Para:** <bahajin@starmedia.com>, <victormovia@hotmail.com>, "Gloria Maria Abarca" <glomamex@hotmail.com>, "patricia dioses" <p\_dioses@yahoo.com>, <Verobalrz@yahoo.com.mx>, <Martha Valencia [m\_arth@hotmail.com]>, <aliciaoria@hotmail.com>**Asunto:** RE: un mundo teñido de paz**Fecha:** Mon, 4 Mar 2002 16:28:09 +0100

Querido Said y compañeras/os de Un mundo teñido de paz:

Said, me parece muy bien que hayas querido responder y hacer partícipe de tus opiniones a todo el equipo de coordinación de Un mundo teñido de paz para que todos reflexionemos y aprendamos juntos. Yo creo que esa debe ser la estrategia. Hemos de ser un verdadero equipo y todo lo que pueda competir a todos y todas debe ser compartido y confiado a todas. Cada uno de nosotros y cada una, tenemos el derecho y el deber de manifestar todo aquello en lo que no estemos de acuerdo o con lo que nos sintamos a disgusto, siempre con respeto y consideración, para mejorarlo y superarlo y por su puesto, aportando las ideas y soluciones que consideremos oportunas para que todo progrese.

Este es un proyecto largo y complejo, compuesto por un equipo de profesionales de diferentes culturas y nacionalidades. No sería extraño que en algún momento sugiera algún conflicto o malentendido. El hecho de que creamos en la paz y trabajemos por ella no nos hace supermujeres o superhombres exentos de cometer errores. Para mí los errores son oportunidades que la vida nos da para rectificar y superarnos. Como pedagogos que somos, sabemos que durante toda la vida nos estaremos educando y que cada día podemos aprender a ser un poco mejores.

Por todo lo anterior creo firmemente que todo debe ser claro y confiado entre nosotros. Así es como yo siempre he trabajado y como sé trabajar en equipo. Para mí detrás y delante de vuestra profesionalidad está el ser humano en el que yo confío porque creo que cuando las personas hacemos algo que daña a otros, en el 99% de los casos es por ignorancia o porque estamos asustados y casi instintivamente nos ponemos a la defensiva y en el peor de los casos en posición de ataque. Pero si nos sentimos aceptados y queridos el amor fluye. Esa es mi experiencia de más de 20 años de educación y de cuarenta de habitante de este planeta. Por eso yo procuro tratar a los demás como me gustaría que me trataran.

Siendo coherente con todo lo anterior, quiero haceros partícipes de mi opinión y mi creencia con respecto a lo que Said, el coordinador de Maruecos y verdadero iniciador de idea de Niños por el mundo, nos plantea en su último correo.

Said, creo que hay una parte en la que manifiestas una opinión o aportación diferente de tu anterior correo a este último. No sé si este cambio es fruto de la reflexión o quizá es que a mí no me queda claro lo



que deseabas realmente decirnos, porque a veces surgen barreras idiomáticas, cuando no nos expresamos es nuestra lengua materna, como es tú caso con el español y eso que lo hablas y escribes excelente. Pero en ocasiones hay matices, sutilezas, malos entendidos y por eso dices que el verbo exigir no era "apropiado", no te preocupes yo también a veces en mi propia lengua utilizo palabras no apropiadas con la mejor de las intenciones. Repito, hay un parte en que yo entiendo que has cambiado de opinión de tu anterior email a este que te estoy respondiendo ahora y quiero que me lo aclares porque quizá yo no lo he entendido bien. El tema a que me refiero es con respecto a cuando dices:"

- "...en mi opinion cada uno que añade algo al proyecto podra pedir a los demas que se inscribe su nombre con ellos como promotor o creador así que al trabajo con alegria cada uno puedo pensar y aportar algo nuevo a este proyecto para que sea verdaderamente un proyecto internacional."

Para mí, por cuestión de justicia, el trabajo de cada una y cada uno de los miembros del equipo de Un mundo teñido de paz debe ser reconocido como lo que es. Pienso que todas y todos debemos tenerlo claro para no llevamos a engaño sobre cuál es nuestro trabajo y responsabilidad en este proyecto. Yo tengo claro, pudiéndome equivocar, que una cosa es diseñar y crear un proyecto y otra cosa es llevarlo acabo, hacerlo realidad, que dicho sea de paso es lo más difícil e importante. La idea inicial surge de Marruecos y México pero el diseño, coocreación y ordenación del proyecto se completa en España y esto debe reconocerse sin ninguna timidez esta es la realidad y a todos nos gusta que se reconozca nuestro trabajo. Por tanto los creadores/as y promotores del proyecto somos: Said Bahajin ( Marruecos), Gloria Maria Abarca ( México) , Verónica Baltazar ( Mexico) y Bienvenida S. Alba ( España ) y así quedó reflejado en la primer acta entre Mi jefe Juan María Alzina Said B. y yo. Ahora bien lo más **difícil e importante** repito, es la puesta en práctica. Esto no podría ser sin el trabajo de cada coordinadora y coordinador y esto **debe también reconocerse** como tal a través de las acreditaciones y de los diplomas para quien coordina, diferenciado de los diplomas de reconocimiento para todos los maestros y niños y colaboradores en cada país. **El trabajo de los coordinadores debe también reconocerse y aparecer en la exposición de internet, pero no como creadoras/es ni promotores/as porque el proyecto ya está creado y promovido sino como coordinadores en su propio país con todo lo que ello supone de trabajo de aportación y adaptación de acuerdo a las características e idiosincrasia de cada cultura y país.** Para mi como el director de teatro o de cine que adapta un drama o una novela, la obra ya esta creada pero hay que adaptarla para hacer que llegue al publico: a veces traducirla , adaptarla a los valores culturales o del momento hiotótico , a los medios con los que e cuente, a las características de los actores, etc. Con este ejemplo quiero decir que el trabajo de los coordinadores de cada países es básico y fundamental y lo digo como coordinadora de España sin el trabajo de cada coordinador/a y el de todas/os, el proyecto Un mundo teñido de paz sólo serían hermosos sueños sobre papel. Por eso es que **la coordinadora o coordinador tienen autonomía y todo mi respeto en la puesta en práctica de Un mundo teñido de paz en su país.**

Por otra parte que yo sé que el libro-catálogo fruto de nuestro trabajo en este proyecto, será una gran aportación a la educación para la paz en todo el mundo y en cada país.

**Esta es mi visión porque creo firmemente que si todo el mundo estamos claros de cuál es su trabajo y responsabilidad, de porque lo hacemos y de lo que podemos esperar al respecto, nadie podrá sentirse engañado, por el contrario se sentirá segura/o y tranquilo/a el su desempeño. Me**



Hotmail® glomamex@hotmail.com

1

**De :** <bahajin@starmedia.com>  
**Para :** "Gloria Maria Abarca" <glomamex@hotmail.com>  
**CC :** bahajin@starmedia.com  
**Asunto :** para Papeles  
**Fecha :** Sat, 2 Mar 2002 13:12:11 EST

Hola Gloria ;

perdoname si te mando lo que me pediste un poco tarde espero que no sea tan tarde y que te sirven para la revista Papeles.

IMPORTANTE: \*hay un error el programa de Radio Tanger que nos invito a mi y al presidente de la aasociacion se llama "ALWAN" que significa COLORES en español y no es Dialogo.

\*en el articulo que mandaste ya el nombre Tasmilt del colegio donde trabajaba esta mal escrito.

Mi experiencia con los niños:

Yo no acompañé a los niños de Chaouen desde tasmilt yo les esperaba aqui en tanger donde tenia que organizar cosas al verles me quede con la boca abierta estaban vestidos diferente de lo acostumbrado ahi en el pueblo niñas con pantalos el cabello bien peinado chicos con gafas de sol chicas con bolso de la mano algo que me sorprendio en el acto de la inauguracion no hablaban mucho todo era diferente para ellos preguntaban por sus dibujos ya que no todos se exhibieron y me sorprendio tambien la manera de la cual tomaban la limonada y los dulces ninguno podiera distinguir entre ellos y entre alumnos de la ciudad.

los de ceuta eran mas dinamicos en el tren se movian traian camaras tomaban fotos a los pasages seaseaban en el tren sin problemas (yo tuve problemas para cerrar la puerta del servicio que mas tarde me di cuenta que se cerraba sola ellos no) me hacian preguntas sobre si eban a encontrar con niños de Mexico y de Marruecos, unos hasta apuntaban todo con detalles recuerdo que Waasima apunto que el cristal del tren se habia roto y que agentes lo limpiaron en la estacion ,Nouzha charlaba conmigo y en ninguno momento quiso que le ayudara en llevar su equipamento me dijo que soy un buen maestro y me invito a visitarles en su colegio en Ceuta.preguntaban mucho si uno es cristiano o musulman aunque entre ellos estaban muy unidos y todos jugaban y hablaban de lo mismo que van a Madrid porque han participado en una exposicion sobre la paz en la cual encontraran otros dibujos dee otros españoles mexicanos y marroquies.

Cosas que me hubiera gustado decir en la inauguracion:



\*que lo bueno de este proyecyo es que no solamente reunio a los niños por la paz sino a maestros de tres continentes hasta hoy y sobre todo a politicos gente de la diplomacia gente de las embajadas ya que en su primera estacion Marruecos participaron dos embajadas la de Mexico y la de España.

\*que como hoy estamos viendo Niños por el mundo esperemos algun dia ver politicos o presidentes por el mundo que nos pinten ellos la paz como lo ven como lo sienten ya que son ellos al fin y al cabo que tomen las decisiones y estoy seguro que cada uno de ellos al tomar un color y pensar en dibujar se sumerjira en la inocencia de ese niño que llevamos cada uno dentro y en los momentos que tardara pensando en lo que puede dibujar o el los minutos que tardara haciendo y pintando la paz se dara cuenta de lo que verdaderamente la palabra paz.

\*que estamos seguros que este no es ni el primer proyecto ni el ultimo que tratara el tema la paz pero queremos que sea diferente y por eso esperemos contar con la ayuda de los medios de comunicacion quien de nosotros no conoce el programa SORPRESA SORPRESA de antena 3o ultimamente OPERACION TREUNFO de Tve o Gran Hermano todo gracias a la tele espero algun dia ver en la tele un anucion pidiendo a la gente que voten por los dibujos de los niños de todo el mundo que tratan la paz .

sabes son muchas ideas creo que es suficiente sino no publicaran nada ni tu tendras tiempo para corregirlo.

Said

**Hotmail**®

glomamex@hotmail.com

Bandeja de entrada | Página anterior

**De:** "Bienvenida Sanchez" <bienve@casamerica.es>  
**Para:** "Gloria Maria Abarca" <glomamex@hotmail.com>  
**Asunto:** RE: saludos y suerte Gloria  
**Fecha:** Tue, 12 Mar 2002 17:29:18 +0100

Querida Gloria: Gracia por tus palabras de ánimo por el teléfono.

Bie, creo que reconocer y agradecer la labor de coordinación e Patricia Dioses en Un mundo teñido de paz creo que sería lo mejor que podríamos hacer los creadores y subrayar la importancia de que el nuestro es un proyecto de equipo en el que el trabajo de cada una de las coordinadoras y coordinadores (la mayoría somos mujeres) y la cooperación entre todos y fundamental para colmar el Objetivo último de Un mundo Teñido de paz que es elaborar un estudio comparativo, una vez que el proyecto haya pasado por los cinco continentes, que aporte luz y muestre cómo se siente y transmite el valor de la paz en los diferentes sistemas educativos para así comprender y respetar los valores de otras culturas y pueblos.

Gracias Gloria. Un beso.  
Bienvenida

-----Mensaje original-----

De: Gloria Maria Abarca [mailto:glomamex@hotmail.com]  
Enviado el: martes, 12 de marzo de 2002 6:35  
Para: bienve@casamerica.es  
Asunto: saludos

Hola Bienve : Espero que estes bien , yo un poco mejor, hoy he ido a la Primaria por primera vez , y estoy revisando lo de la videoconferencia que será el día miercoles, aunque el acto será llevado a cabo en su mayoría por los niños , hay una parte en la que hablaré yo, y como parte de la autoría quisiera preguntarte que si gustas que diga algo en especial de tu parte, Vero me ha mandado unas frases , y yo estoy escribiendo un poco sobre la intención del proyecto , pero recordando que somos cuatro los que hemos logrado esto.

Espero tu respuesta y cuidate mucho , en cuanto termine el evento te escribiré como estubo

Recibe un abrazo  
Gloria

Descargue GRATUITAMENTE MSN Explorer en  
<http://explorer.yupimsn.com/intl.asp>



© 2002 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.  
CONDICIONES DE USO Declaración de privacidad con aprobación de TRUSTe

## CORREOS

From: [bienve@casamerica.es](mailto:bienve@casamerica.es)

To: [victormovia@hotmail.com](mailto:victormovia@hotmail.com); [bahajin@starmedia.com](mailto:bahajin@starmedia.com); [glomamex@hotmail.com](mailto:glomamex@hotmail.com); [p\\_dioses@yahoo.com](mailto:p_dioses@yahoo.com); [Verobalrz@yahoo.com.mx](mailto:Verobalrz@yahoo.com.mx); Martha Valencia [[m\\_arth@hotmail.com](mailto:m_arth@hotmail.com)]; [aliciaoria@hotmail.com](mailto:aliciaoria@hotmail.com)

Subject: Besos y nueva idea

Date: Wed, 6 Feb 2002 14:47:21 +0100

Queridas/or coordinadoras/o:

- Primero lo positivo: NUEVA Y BUENA IDEA: Para realzar más nuestro proyecto. Un mundo teñido de paz

sería muy bueno implicar a personalidades del mundo de la cultura y del arte -¿Qué Cómo? Como sabéis la exposición va a viajar por internet al tiempo que viaja físicamente por los diferentes países. Bien, en la exposición de internet aparecerán las pinturas de los niños y niñas junto con sus respectivas cartelas, 6 por cada país, es decir una por colegio participante. Se trata de implicar 6 personalidades del mundo del arte y la cultura ( educación ,literatura , pintura, cine ,fotografía, artesanía, teatro política etc.) de nuestros países para que escriban sobre una de las pinturas que nosotros como coordinadores le daremos, que escriban algo breve **6 u 8 renglones máximo para que luego no sea pesado releer, daos cuenta que la exposición llegará atener más de 100 pinturas.**

**IMPORTATÍSIMO** debemos ser fieles y respetuosas lo que nuestros pequeño/as artistas hayan interpretado y explicado en sus pinturas por tanto **NO SE TRATA DE QUE LAS PERSONALIDADES INTERPRETEN LAS OBRAS , LO QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS HAN QUERIDO DECIR EN SUS PINTURAS, NO.** Esto tenemos que tener claro que son ellos, los niños /as quienes nos tienen que decir a los adultos lo que han pintado, que es como ellos sienten la paz. Lo que las personalidades tienen que escribir es lo que les sugiere la pintura en cuestión lo que les mueve dentro, como la sienten, pero sin pasarse de listos je, je, je, je... Creo que esta idea puede realzar nuestra exposición y por consiguiente conseguir apoyos para conseguir culminar la etapa de publicación y estudio que es la más difícil.

- Segundo, y menos bueno, eso implica más trabajo para todas/os

Ahora espero deseosa vuestras dudas, críticas constructivas y sugerencias. GRACIAS

Gloria ( México) se me ocurre que la agregada cultural de México podría inaugurar con una de las pinturas o bien te puedo poner en contacto con personalidades mexicanas que han pasado por Casa de América. He personalizado en Gloria porque con ella hable

casualmente por teléfono y se lo adelanté pero el ofrecimiento va para todas y todos lo que yo pueda hacer desde aquí esta a vuestro servicio.

Patricia ( Perú) no te apures, se que estas a tope con toda la organización. Hazlo después que ya hayas clausurado, una vez escaneadas las 6 obras las fotocopias se las envías cada quién o bien lo haces por correo, así lo voy a hacer yo.

### **Un besote**

Bienvenida S. Alba

Coordinadora General del proyecto:

Un mundo teñido de paz

Tel: 91 595 48 38; fax 91 594 48 27

[bienv@casamerica.es](mailto:bienv@casamerica.es)

**De:** patricia dioses [p\_dioses@yahoo.com]

**Enviado:** jueves, 28 de marzo de 2002 23:25

**Para:** bienv@casamerica.es

**Asunto:** informe peru

Hola Bienve

este es el texto de un mail que te envie el 24 de marzo y parece no te llego asi que te lo reenvío

no se como se si se aclararon las cosas con el Sr embajador, la verdad es que me da pena esta situacion pero espero todo se haya solucionado, yo hasta ahora no entiendo a la sra teresa .

pero cambiando de tema en Piura esta todo bien los chicos estan cumpliendo las actividades ayer estuvimos en sullana y nos recibieron muy bien y claro al final me digeron que todo se lo comuniqué al congresista carrasco tavera que le encargo ese recibimiento a la ciudad de



sullana,pero todo estuvo muy bonito los niños de sullana de varios colegios alli en el salon de actos de la muicipalidad, nuestra exposicion mirada y admirada por niños y adultos lo cierto es que me preguntaban de todo habian leido al detalle las leyendas y bueno los niños y yo informandoles y nuestros niños con regalos polos revistas, dulces y con recibienot de las autoridades y de los mismos niños que cantaron el coro infantil, balaron marinera etc y todo muy lindo nos llevaron en bus a c ononocer todo la provincia marcavelica etc bueno y tambien lo mismo en paita hoy ya se me acaba el tiempo y debo dejarte. ah tuvimos que repartir la exposicion entre paita sullana y piura ah si que es itinerante en el mismo paid y en mi misma ciudad

ah los profesores estableciendo contacto con otros profeosres de mi departamento en estas provincias sobretodo poniendose de acuerdo para visitarase con sus promociones de aluimnios intercambiaron conociemitos pedagogicos etc

la verdad que todo me hace feliz porque todo el esfuerzo tiene sentido sabes hay nmuchisimo mas que contar pero no hay tiempo

besos

respecto a lo de paraguay yo visite la embajada antes de viajar a piura para dejar listo lo del envio a pilar pero se me manifesto que las valijas salen todos los 20 de cada mes y que la proxima seria el 20 de abril yo les explique el proyecto nuetro y de la fecha de inauguracion que se manejaba en paraguay 17 de abril y se me manifesto que de ser asi seria mas conveniente enviarlo por correo dhl u otro similar, así que he pensado seguir sus sugerencias pero recurrir a ellos para el financiamiento del mismo dado que no podemos esperar hasta el 20 de abril y ademas no podia enviarlos tampoco el 20 de marzo porque la exposicion en Peru recién culminaba hasta fin de mes en Piura así que ahora que he regresado a Lima me avocare a que le lleguen a pilar lo antes posible, ella me dice que envíe una nota el ministerio de relaciones exteriores de mi país comentándole lo del lproyecto para hacer mas fuerza Y Tambien de la necesidad de la exoneracion en el pago para el traslado de la s pinturas a traves de valija diplomática pero la fecha que sale la valija para paraguay no nos favorece mucho así que le he pedido su sugerencia al respecto.

Lo de nuestra exposicion en piura ha culminado bien se ha cumplido todo lo programado y que ademas era concreto,entre ello esta todo lo programado desde Lima sullana paita etc , visita a tambogrande y titeres en la ciudad den piura...la visita a talara no la realizamos porque no tuvimos financiamiento para trasladarno

allá. y regresamos a Lima un día antes, recién tengo tiempo de revisar mi mail y por eso les contesto recién ahora. En Piura he estado a tope porque todo lo programado allá estaba sin confirmar o sea en el aire, e incluso la inauguración sin autoridad que realice la inauguración, pero yo no me lo imagine así, mas bien pense que estaba todo aceptado ya, y que era cuestión de confirmar últimos detalles pero no era así..... bueno el mismo día que llegue me puse manos a la obra monte la exposición preste a una amiga su camioneta para movilizarnos se consiguió los paneles de la universidad nacional sin previo pago y con un mínimo pago al final, e tc. y se inauguro. La actividad del día siguiente que era la visita a tambogrande también se dio porque conseguí en financiamiento para la movilidad además el ingeniero de la empresa que nos invito a tambogrande estuvo en la inauguración y me confirmo que nos esperaban el día siguiente así que con esa seguridad los chicos fueron, los chicos los acomode en mi casa y cenabamos y desayunabamos en el restaurant de un amigo, el almuerzo lo teniamos en las ciudades donde habiamos sido invitados, felizmente, que yo las habia concretizado con los congresistas de esas ciudades desde Lima, allí conseguí que ellos dieran la movilidad y también se dieron esas actividades en otras provincias el último día fue una función de títeres que se dio en el colegio de ingenieros de mi misma ciudad y no demando gasto en movilidad pero si un gasto en los títeres que se tuvieron que confeccionar y se pago 90 soles, bueno la verdad que en Piura **mis amigas no consig uieron nada gratis en concreto,tampoco el financiamiento, pero bueno no obstante creo que trabajaron duro para conseguirlo pero no lo consiguieron al final.....**Ellas se sienten un poco mal porque sus actividades se quedaban cortas por falta de financiamiento, a mi no me creen que lo que conseguí lo haya conseguido sin financiamiento directo, o sea que yo haya conseguido por mi parte el financiamiento, claro que nadie te da dinero gratis pero por suerte he podido financiarlo con clases particulares que tengo que dar pero que ya me pagaron y como sabian la causa lo hicieron adelantado, bueno mis amigas quieren que les pida disculpas a ellas por eso por su trabajo en vano porque obvio tuve que cancelar aquellas que demandaban dinero que no tenian pero también quieren que les pida disculpas a otras personas con las que les he hecho quedar masl supestamente, por ejemplo que pida disculpas ;personalmente porque no tome el albergue que nos costaba 900 soles y dicen que las he hecho quedar mal, yo les he tratado de explicar que no hay porque pedir disculpas por no tomar un servicio que se pagaria porque sino de todo lo que no compramos tuvieramos que pedir disculpas, que si hubiera sido todo gratis y no hubieramos ido si habia sentido las disculpas, pero no logre que entendieran y así por el estilo ....el día de la inauguración pactada para las 6:30 pm estuve trabajando hasta esa hora y la coordinadora piura habia estado libre desde las 4pm y no obstante llegar ella temprano a la sala de exposiciones no dio recibio a los invitado y estaba esperando a que yo regrese que obviamente no iba a ser a las 6:30 como a ella le constaba que habia recién salido de allí a cambiarme a casa no imagine que no saldria a recibir a los invitados y cuando llegue oh sorpresa nada habia empezado tuve que hacerlo sobre la marcha y se inauguro.

Bueno bienve te estoy reportando todo lo de nuestro proyecto que ha salido gracias a Dios pero no ha sido nada facil de todos modos las caras de felicidad de los niños y los contactos de los profesores son mi mejor recompensa.... y como ese fue el unico fin que me animo creo que se han cumplido los objetivos, no se que opinas y si tienes algunas sugerencias me las das por favor.

por supuesto que despues de todo esto he aprendido montones no te imaginas cuanto

pienso entrevistarme tambien con Olga esta semana para enviarte todo lo que me solicitaste un informe completo de toda la actividad Lima y piura con algunas fotos, filmacion etc. disculpa si no te lo he podido enviar hasta ahora, porque piura me ha tenido a tope

besos

Patricia.

## **CORREOS DE CORRECCIÓN DE LOS INFORMES POR PARTE DE LOS INTERESADOS: Said Bahajin ( Marruecos) y Maressa Montserrat (Brasil)**

**De:** Said Bahajin saidbahajin@gmail.com  
**para:** Bienvenida Sanchez Alba <bienvenida.alba@gmail.com>  
**fecha:** 23 de abril de 2012 01:39  
**asunto:** Re: Revisión de informe y besos  
**enviado por:** gmail.com  
**firmado por:** gmail.com

Hola querida Bienve,

Espero que estés bien y muchísimas gracias por tu mensaje me parece muy bien, solamente corrijo el nombre de la asociación..y lo demas me parece bien.

sabes viajo la semana que viene a Madrid no sé si llego el jueves o el viernes pero me gustaría verte estaré hasta el sabado..te llamaré y hablamos :)

Cuidate mucho y espero que te vaya todo bien...mucha suerte

Said

**De: Bienvenida Sanchez Alba bienvenida.alba@gmail.com**  
**para: Said Bahajin <saidbahajin@gmail.com>**  
**fecha: 23 de abril de 2012 09:35**  
**asunto: Re: Revisión de informe y besos**  
**enviado por: gmail.com**

El 22 de abril de 2012 22:45, Bienvenida Sanchez Alba  
<bienvenida.alba@gmail.cm> escribió:

Mi querido amigo, te mando el informe que he elaborado a raíz de la entrevista que te hice para la tesis. La triangulación consiste en que tú revises este informe, y añadas o rectifiques tachando lo no preciso, o añadiendo lo que consideres que falta.

Muchas gracias por tu ayuda.

Abrazos y feliz semana.

Bienvenida

1- - Informe elaborado por la investigadora a partir de la entrevista semi estructurada

El proyecto MTP es una coautoría inicial de: Said Bahajin (Marruecos), Gloria María Abarca y Verónica Baltazar (México); posteriormente de Bienvenida Sánchez Alba (España).

En la etapa inicial, Marruecos-México, para dotar un proyecto, normativamente el gobierno de Marruecos exige que sea de titularidad institucional, no personal y poder optar a apoyos y reconocimiento legal. Said Bahajin ofrece a la asociación de la que es miembro, Asociación Jóvenes Creadores de Marruecos, participar en MTP. El proyecto ya se había iniciado en Marruecos y México.

El conflicto surge en el momento en que Said Bahajin firma el acuerdo con Casa de América como autor de proyecto MTP junto a Gloria María Abarca y Verónica Baltazar. La Asociación acusa a Said Bahajin por carta dirigida a la dirección de casa de América de usurpar el proyecto.

A juicio de S. Bahajin, se conculcaron el primer y el tercer OdA. El primero, porque se quisieron excluir a los autores e iniciadores de MTP y el tercero porque no se respetó ni el orden de llegada al proyecto, ni la funciones del coordinador . El conflicto se transforma de forma positiva al reconocer Casa de América también formalmente por carta, la autoría de los tres maestros iniciadores. Según Said Bahajin así se restablecieron los límites y los OdA. Y estos órdenes fueron decisivos para la continuación del programa y el éxito posterior del mismo.

Said Bahajin  
Investigador en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz  
Universitat Jaume I  
12071 Castellón-España  
[www.saidbahajin.blogspot.com](http://www.saidbahajin.blogspot.com)

----- Mensagem encaminhada -----

**De:** Bienvenida Sanchez Alba <[bienvenida.alba@gmail.com](mailto:bienvenida.alba@gmail.com)>

**Para:** Maressa Monserrat <[maressamontserrat@yahoo.com.br](mailto:maressamontserrat@yahoo.com.br)>

**Enviadas:** Segunda-feira, 23 de Abril de 2012 7:59

**Assunto:** Necesito tu ayudita

Querida Maressa ¿Cómo estás. Cómo van tus maravillosos y necesarios proyectos?

Yo estoy apunto de terminar mi tesis, espero que en unas dos semanas pueda poner le punto y final. Y para ello necesito tu ayuda. Recuerdas el último día que hablamos y te hice la entrevista, fui tomando notas de lo que me respondías. Ahora para hacer la evalucaión final una de las cocas es

hacer un informe sobre las respuestas de los entrevistados de los países donde surgió algún conflicto. Para corroborar que la información que yo entendí es correcta, tu debes supervisarla. Te mando el informe como ves es corto. Sólo debes corregir o tachar lo que consideres impreciso y añadir lo que creas que falta. Si algo no entiendes comentámelo por correo y te llamo. Muchas gracias, para mí es de gran utilidad tu ayuda.

Bienvenida.

**de:** maressa montserrat maressamontserrat@yahoo.com.br  
**responder a:** maressa montserrat <maressamontserrat@yahoo.com.br>  
**para:** Bienvenida Sanchez Alba <bienvenida.alba@gmail.com>  
**fecha:** 24 de abril de 2012 14:41  
**asunto:** Enc: Necesito tu ayudita  
**firmado por:** yahoo.com.br

Bienvenida

1- -Informe elaborado por la investigadora a partir de la entrevista semi estructurada

En Brasil hubo dos exposiciones, una en la biblioteca de la Universidad de UFES en la Ciudad de Vitória, capital del Estado de Espírito Santo. La otra en el Colegio Cervantes de la ciudad São Paulo, capital del Estado de São Paulo. Por iniciativa de la Consejería Cultural de la Embajada de España en Brasil.

El conflicto entre el Colegio Cervantes y la CORDENACION del país, surgió cuando el colegio, decidió no invitar a la coordinadora a la inauguración, por razones económicas, no había dinero para pagar el billete de avión, alegaron.

OBS: :-----Como un colegio privado, elitizado no podría pagar un sencillo billete de avión para la "coordinadora del proyecto?????????????????"

incluso la tv globo la MAS importante del país, presento en el informativo del telejornal nacional de la tarde "JORNAL HOJE", exhibido en red nacional hablando de la exposición del proyecto...y el nombre Maressa Montserrat no apareció en momento alguno

una monitora del proyecto en Vitória es que me habloasi:MARESSA  
NUESTRO PROYECTO APARECIO EN LA TELE ...PERO NO HABLARAN  
NADA DE NOSOTROS QUE TRABAJAMOS TANTO.... INCLUSO NO  
HABLARAN DE TI ...ESTO ES UN ABSURDO

BIENVENIDA:

Es fácil ir a un mercado de pez y recoger el pescado limpio y fresco ...el difícil es salir al mar y recogerlo sobretodo se el mar esta en tormentas...

.....yo tengo la vivencia del proyecto en mi ...ellos no tienen nada solo el gusto momentaneo del pescado que ya comieron en fiesta "global"

creo yo que hasta un de los padres DE LOS ALUMNOS de la escuela con mucha posibilidad financiera.ganarian publicidad gratuita por patrocinar el viaje de la coordinadora nacional del proyecto.....

La Cuestión es que NO me invitaran porque querian ....puede decir lo que queiram pero querian desde el inicio el proyecto solo para ellos .

Sali de Bolivia con el proyecto y lo entregue en manos del cordenador de la escuela Miguel de Servantes..en el aeropuerto de São Paulo.

Lo que SI se puede de decir es que que me "ayudaron" en una unica cosa:--  
-- fue pagame una noche un hotel sensillo en Guarulhos pues el avion para Vitoria solamente saldria por la mañana ( como en Bolivia me robaron el bolso yo no tenia dinero para pagar el hotel,por cierto yo dormiria sentada en una silla del propio aeropuerto) .

Yo tenia presente en mi,todas las vivencias del proyecto desde BRASIL hasta los conflictos sociales vividos en Bolivia(sali para del aeropuerto deLa Paz con el coche de la embajada española pues la capital La Paz estava tomada por campecinos, plantadores de coca,indijenass e mucha policia

Como ves Bienvenida participe todo el tiempo del proyecto en BRASIL Y Bolivia--- voluntariamente Y POR AMOR comparti talleres de pintura con plastilina en La Pz y Cochabanba con la ayuda fraterna de Cristina Balderama, la maestra cordenadora del proyecto Un mundo teñido de Paz en Bolivia.

A juicio de la coordinadora de Brasil, no se respetaron ni el primer, ni el tercer Orden del Amor porque la excluyeron del programa en ese momento y no se sintió respetada en su autoridad como cordenadora.

El Colegio Cervantes explicó sus razones a la coordinadora .....BLA-BLA - BLA BLA ...MUCHO HABLAR SIN NADA HACER.....

El programa siguió adelante.y assi la exposicion en brasil ha tenido 2 presentaciones una por maressa montserrat y otra por el colegio miguel de cervantes que se apro'prio de la muestra de UN MUNDO TEñIDO DE PAZ.

La coordinadora considera que este fue un hecho puntual, en el resto de sus acciones se sintió reconocida y respetada y ello ayudó al éxito del programa MTP.



## **ANEXO 2**

### ***ESTUDIO DEL PROYECTO EDUCATIVO*** **EXPOSICIÓN VIAJERA "NIÑOS POR EL MUNDO"**

#### **REALIZADO POR:**

- ✓ GLORIA MARIA ABARCA  
OBREGÓN.
- ✓ SAID BAHAJIN.
- ✓ VERONICA BALTAZAR RUIZ

## INTRODUCCIÓN

Rescatando la importancia que da el intercambio de experiencias y el fortalecimiento de proyectos que unifiquen el mejoramiento de la educación se han reunido tres profesores: Gloria Maria Abarca Obregón (**México**), Verónica Baltazar Ruiz (**México**) y Said Bahajin (**Marruecos**), que perteneciendo a países diferentes han encontrado la riqueza del intercambio profesional y de experiencias reflejándose en la práctica y en el ámbito educativo. Retomando como experiencia una beca obtenida en España para poder participar en un Curso de Formación de Profesores de enseñanza Primaria del año 1999.

Por lo que en virtud de los beneficios que se obtuvieron se presenta el siguiente proyecto educativo, titulado « Niños por el mundo » cuyo objetivo principal es presentar los trabajos realizados por niños de diferentes países del mundo reflejando cómo a través de la educación se ha encontrado un espacio de expresión y formación en los niños. Rescatando como eje primordial la temática de los valores en la educación y en el mundo mismo, temática que estará presente durante todo el proyecto.

### **I/ datos de Identificación:**

Este proyecto es una idea de los maestros siguientes:

- ❖ Gloria Maria Abarca Obregón (México).
- ❖ Verónica Baltazar Ruiz (México).
- ❖ Said Bahajin (Marruecos).

Estos tres maestros de enseñanza primaria junto a otros 31 maestros de 16 países participaron el año 1999 en un Curso de Formación de profesores organizado por el **Ministerio de Educación Cultura y Deporte español** en Madrid. Desde 1999 estos profesores han estado intercambiando ideas, experiencias y proyectos educativos y hoy quieren presentar al mundo la exposición viajera "Niños por el mundo" que en cada edición intentara viajar en el mundo presentando trabajos realizados por niños creadores de varios países del mundo.

### **II/ PROPÓSITOS**

La exposición Viajera "Niños por el mundo" tendrá como principales propósitos:

\*La difusión de la concepción de un valor universal a través de la visión de los niños como: la paz, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia...

\*Trabajar con niños de diferentes países el tema elegido y que entre ellos conozcan diferentes formas de expresión favoreciendo la multiculturalidad.

- \***Desarrollar y fomentar la expresión de los niños a través de diferentes áreas de creación como: la pintura, la música, el teatro....**
- \***Promover la creación artística en los niños y que se conozcan entre ellos por medio de la pintura.**
- \***Mostrar al mundo como niños de diferentes países ven la Paz.**
- \***Estimular al Niño al ver su trabajo en una exposición mundial.**
- \***Fortalecer las relaciones entre colegios de México y Marruecos.**

### **III/ DESARROLLO:**

Se hará una convocatoria de invitación para dar a conocer dicho proyecto, para que posteriormente los trabajos elegidos participen en una exposición rotativa o viajera, iniciando en los países participantes.

La exposición viajera "niños por el mundo" tendrá como temática de este año **"un mundo teñido de paz"**.

#### **a) País o área geográfica:**

Este año participan México y Marruecos

#### **b) Temática y área de creación:**

Tema la paz y como área de creación la pintura.

#### **c) Participantes:**

Niños de 6 a 13 años de edad, que cursan la educación primaria (Educación básica) de diferentes colegios de Marruecos y México.

#### **d) Características del trabajo:**

Cada participante tiene el derecho de elegir la dimensión del papel en el cual presentara su dibujo.

Cada participante goza de la total libertad para elegir el material que le permita realizar su dibujo y expresar su opinión.

#### **e) Seguimiento:**

Se creará una comisión que tendrá como objetivo seleccionar los trabajos más significativos para representar a cada colegio participante.

Una vez seleccionados los trabajos la exposición iniciará su viaje.

Al finalizar la exposición su gira se entregará un premio a cada colegio participante.

***f) Beneficiarios:***

Son niños mexicanos, españoles y marroquíes escolarizados en los Colegios siguientes:

- \*Colegio Español Ramón y Cajal (Tánger).**
- \*Colegio Agrupado Tasmilt (Chaouen).**
- \*Escuela Luz en La Montaña (Estado Oaxaca).**
- \*Escuela Centenario del 47 (DF México).**

***g) Contraparte local responsable:***

**Asociación de Jóvenes creadores de Tánger.**

***h) Procedimiento de ejecución:***

**Presentar la exposición en Marruecos y en México.**

***i) Duración del proyecto:***

**Un mes: del 15 de mayo al 15 de Junio.**

***j) otras entidades participantes:***

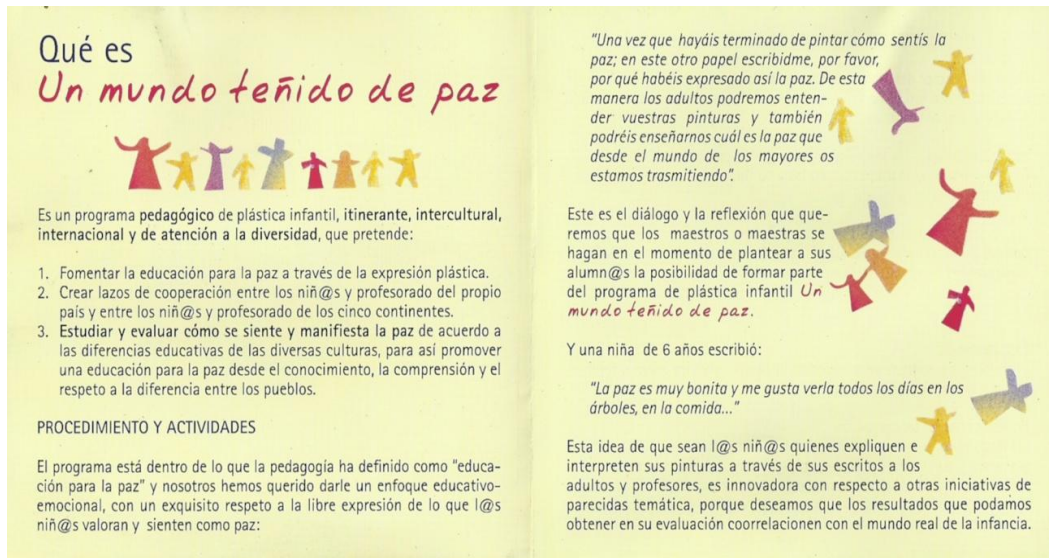
**Esta previsto ponerse en contacto con:**

- \*La Embajada de México en Marruecos.**
- \*Agencia Española de Cooperación Internacional.**
- \*Casa de América.**
- \*UNESCO.**
- \*IBERIA.**

## ANEXO 3

### Libro catálogo CD

#### Contenidos del interior



## PARTICIPANTES Y DESTINATARIOS

El centro director del programa ha sido **Aula Iberoamericana de Casa de América** en Madrid (España). A su vez cada país participante ha tenido su centro coordinador.

Los protagonistas son los niñ@s y niña@s de entre 6 y 13; de las zonas rurales y urbanas, de diferentes etnias y también con necesidades educativas especiales.

Los países que han formado parte del programa en esta primer etapa son: Bolivia, Brasil, Colombia, EE.UU., España, Guatemala, Marruecos, México, Paraguay, Perú y República Dominicana.

## FASES Y EVALUACIÓN

### FASE ITINERANTE

Corresponde a la etapa de producción de la obra plástica en los diferentes países y exposición de la misma.

### FASE DE ESTUDIO O DE EVALUACIÓN

Correspondería a la fase de recopilación de la obra producida. Con ello se elaborará y publicará un **libro-catálogo**, que será, además de la reproducción de la obra seleccionada, un estudio comparativo de cómo se manifiestan los diferentes conceptos de paz según las culturas, los países, las edades y el género a través de la creación plástica infantil.

Un mundo teñido de paz

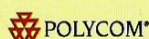
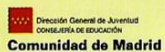
## PAÍSES PARTICIPANTES Y COORDINACIÓN POR ORDEN CRONOLÓGICO

Marruecos	Said Bahajin Yanil
México	Gloria María Abarca Obregón y Verónica Valtazar Ruiz
España	Bienvenida Sánchez Alba (Coordinadora General)
Perú	Patricia Dioses Cornejo
Paraguay	Pilar Sánchez Bareiro
Colombia	Martha Helena Valencia Restrepo
EE.UU.	Alicia Oria Iriarte
República Dominicana	Cruz María Dotel
Guatemala	Tania Mireya Ávila
Brasil	Maressa Montserrat Euzebio Ballester
Bolivia	Cristina Isabel Balderrama Pereira

Collage de portada: Arianna Cocallos, 9 años, Alaska (EE.UU.)

Quedan reservados todos los derechos del producto fotográfico y de la obra grabada. Salvo autorización, quedan prohibidas la duplicación o alquiler así como la utilización de este compacto para la ejecución pública o tele y radiodifusión.

© Ediciones Casa de América, 2003.



Un mundo teñido de paz

Contra portada

## ANEXO 4

### CATÁLOGO DEL COORDINADOR/A

	ANTES	DURANTE	POSTERIOR MENTE
PINTURAS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber el número de pinturas que están en el país anterior.( sugiero que si es posible aquí se anote cuantas pinturas vienen de cada país hasta el momento)</li> <li>❖ Marruecos</li> <li>❖ México</li> <li>❖ España</li> <li>❖ Perú</li> <li>❖ Paraguay</li> <li>❖ Colombia</li> <li>Incluir en las pinturas.</li> <li>-Las tarjetas de identificación de cada pintura con: Nombre del niño Edad Grado y escuela Lugar del País Fecha de realización del dibujo.</li> <li>Contactar Con la embajada del País que va a mandar y con la embajada del país que va a recibir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si las pinturas se van a transportar dentro del mismo país, revisar el número total de ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enviar las pinturas por valija diplomática, que por general las embajadas receptoras ofrecen.</li> </ul>
ESCUELAS DE EXPOSICIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convocatoria.</li> <li>Invitación a participar en la exposición, mientras está en su país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La participación de los niños, es pieza clave en este proyecto, ya que es un proyecto de contacto, por lo que la presencia de ellos es indispensable en cada País se ha llevado de manera diferente.</li> <li><u>*Marruecos:</u> Los niños de la escuela rural viajaron hasta</li> </ul>	



		<p>la Ciudad de Tánger para asistir a la exposición.</p> <p><u>*México:</u> Viajaron de la zona rural a la ciudad de México, no solo para asistir a la inauguración sino para las actividades de la semana.</p> <p>Los niños autores de México estuvieron presentes durante toda la semana de exposición, en donde ellos fungían como guías de la exposición, apoyados por las maestras de cada Zona y padres de familia, en donde no solo hablaban de su país, sino del país visitante.</p> <p><u>*España.</u> En el acto de inauguración, por la mañana se llevaron a cabo talleres de artes plásticas, Música, teatro y expresión corporal en el que participaron niños de las escuelas participantes.</p> <p>Los talleres sirvieron para presentar su visión de la Paz en España , así como los niños de</p>	
--	--	--	--

		<p>México en ese acto estuvieron presentes a través de una videoconferencia en donde presentaron su visión de la paz y tradiciones de su país, Marruecos participo con una carta escrita por los niños de uno de los colegios. Durante su estancia en España se recibieron diversas escuelas, así como en una de ellas se realizó un taller.</p> <p><u>*Perú:</u> En Perú los niños de las comunidades rurales asistieron a diversas actividades.</p> <p>*Se realizó la videoconferencia entre México-Perú.</p> <p>Colombia. Se compuso una canción representativa del proyecto, así como la presencia de un coro para su interpretación.</p>	
PERSONAS PARTICIPANTES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener el directorio de las personas que participamos en este proyecto, así como nombres completos.</li> </ul> <p>Marruecos: Said Bahajin  <a href="mailto:bahajin@starmedia.com">bahajin@starmedia.com</a>  México: Gloria María Abarca Obregón</p>		

	<p><u>glomamex@hotmail.com</u>  Verónica Baltazar Ruiz.  <u>verobalrz@yahoo.com.mx</u>  España: Bienvenida Sánchez Alba  <u>bienve@casamerica.es</u>  Perú: Patricia Dioses  <u>p_dioses@yahoo.com</u>  Paraguay: Pilar  <u>victormovia@hotmail.com</u>  Colombia: Martha  <u>m_arth@hotmail.com</u>  Estados Unidos: Alicia Oria  <u>aliciaoria@hotmail.com</u>  ( completar los datos que faltan)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclarar que su participación será guiada a través de la Coordinadora de cada País y que la exposición no tiene ninguna aportación económica hacia ninguno de sus participantes.</li> </ul>		
INSTITUCIONES PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación de las diferentes Instituciones con respecto a ayudas económicas, se puede uno apoyar a través de la promoción de sus logotipos.</li> <li>• Incluir el logotipo tanto en Invitaciones, carteles y pancartas de estas Instituciones participantes, cómo es el logotipo de Casa de América.</li> <li>• Sería bueno enviarnos las notas periodísticas que salieron en cada país.</li> </ul>		Es bueno entregar a cada Institución que coopere un reporte o informe de lo que se obtuvo durante la exposición.
ACTO INAUGURAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactar con las embajadas de los Países participantes, (Marruecos, México, España, Perú, Paraguay, Colombia, Estados Unidos, etc.) para contar con un representante de ellas durante el acto inaugural y si es posible contar con la presencia de otras embajadas</li> </ul>	<p>En el acto inaugural es importante contar con representantes de los países participantes.</p> <p>Tratar de contar con medios de comunicación para</p>	

	para promocionar el Proyecto.	que se tenga cobertura del evento.	
DESARROLLO DE LA EXPOSICIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un cronograma de los días en los que estará la exposición en el país.</li> <li>• Ver en que Instituciones o lugares se realizará la exposición y si cuenta con: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Espacio suficiente</li> <li>-Buen sonido</li> <li>-Cómo será el acceso de la gente que visite la exposición.</li> <li>-Ver si se cuenta con un libro de registro para los visitantes.</li> </ul> </li> </ul>		

## **ANEXO 5**

### **Memorias**

(Nota: Las Memorias de cada uno de los países, aparecen por Orden Alfabético. Al igual que con los correos electrónicos se han copiado literalmente por ello en algunas se encontraran erratas ortográficas.)

- 1. Bolivia**
- 2. Brasil**
- 3. Colombia**
- 4. EE UU**
- 5. España**
- 6. Guatemala**
- 7. Marruecos**
- 8. México**
- 9. Paraguay**
- 10. Perú**
- 11. República Dominicana**

# **1. Bolivia**

## **MEMORIA**

---

### **PROYECTO PEDAGÓGICO INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ**

#### **“UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ”**

### **1. MEMORIA LOGÍSTICA**

#### **1.1 PAÍS**

**Bolivia**

#### **1.2 FECHA DE INICIO Y CLAUSURA**

Del 22 al 28 de enero del 2003

Del 03 al 11 de Febrero de 2003

#### **1.3 LUGARES DONDE SE HA EXPUESTO LA MUESTRA**

- La Paz en la Antigua Estación Central, declarada en la misma fecha Patrimonio Cultural del 22 al 28 de enero de 2003
- Cochabamba en la Casona Santiváñez del 03 al 11 de febrero del 2003

#### **1.4 ORGANISMOS INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE HAN COLABORADO EN EL PROYECTO Y CÓMO (ANEXAR LOS LOGOS)**

- Embajada de España aporte económico para la impresión de las invitaciones para la inauguración en Cochabamba y aporte económico para refrigerio en esta inauguración.
- UNESCO asumiendo la corresponsabilidad de la inauguración en La Paz.
- CEIVO Centro Educativo Integral Villa de Oropeza, apoyo económico para viaje a la ciudad de La Paz y apoyo logístico en el proceso y la organización de la inauguración en Cochabamba.
- GOBIERNO MUNICIPAL DE COCHABAMBA dotación de infraestructura: La Casona Santiváñez

publicidad en diarios y canales de TV, anunciando y cubriendo la inauguración y apoyo logístico en Cochabamba

- AYNISUYU aporte económico para los afiches.

## **2. MEMORIA PEDAGÓGICA**

**2.1 Nombre de cada uno de los centros participantes y sus características: educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüísticas, carácter privado o público, educación especial o integración.**

### **2.1.1 UNIDAD EDUCATIVA “PARCA”**

Escuela del área rural que pertenece al Distrito de Educación Pucarani, de la Provincia Los Andes del departamento de La Paz, a una distancia de 35 Kms de la ciudad de La Paz. A una altura de 4100 m, sobre el nivel del mar, en las faldas de la cordillera Huayna Potosí, el clima es frígido permanentemente, no existen carreteras que lleguen hasta este lugar se trasladan a pie, como 3 horas de caminata desde la comunidad más cercana a la que llega el transporte una vez por semana y de la carretera a Copacabana. Es un colegio estatal.

Sistema de educación multigrado de 1° a 5°, atendida por dos profesores, enseñanza elemental en el primer ciclo de 1° a 3° en lengua materna, aimara, a partir de cuarto se enseña en castellano como segunda lengua.

Nivel económico de extrema pobreza, se ocupan del cultivo de la papa y cría de camélidos en muy baja cantidad.

Edades entre 6 y 15 años.

### **2.1.2 COLEGIO EVÁNGELICO “BUENAS NUEVAS”**

Ubicado en un barrio marginal del departamento de Santa Cruz, funciona bajo convenio gobierno y misión sueca, atiende por lo menos 3000 alumnos desde el inicial a 8° de primaria entre 4 y 14 años de edad, clase media baja, bajo nivel económico, concentra a la mayoría de la población migrante del interior del país que más se dedica al comercio. El colegio ofrece muchas ventajas de formación técnica en carpintería, enfermería, cerrajería, computación, etc. y ayuda alimenticia.

Idioma castellano, profesa la religión evangélica.

### **2.1.3 CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL “VILLA DE OROPEZA” CEIVO**

**Ubicado en la zona norte de la ciudad de Cochabamba.**

**Colegio privado, asociado a las Escuelas de la UNESCO, atiende los niveles inicial, primaria de 1° a 8° y secundaria de 1° a 4°, edades de 4 a 18 años, pone énfasis en la formación científica y moral, bachillerato diferenciado en ramas científicas, nivel económico y cultural medio alto, lengua castellana.**

#### **2.1.4 CENTRO EDUCATIVO “SAN VICENTE DE PAÚL”**

Ubicado en el centro de la ciudad de Cochabamba.

Escuela de convenio entre el gobierno y la iglesia católica, dirigida por las hermanas de la caridad de la orden de San Vicente de Paúl, como parte de la fundación AMANECER que tiene un amplio programa de apoyo y rehabilitación de los niños de la calle, este centro educativo atiende esencialmente a niños desamparados, sin familia, que viven en las calles, que trabajan en las calles, limpiando vidrios de los autos, lustrando zapatos, vendiendo caramelos, o viven en las cárceles junto a sus padres que purgan condena. Algunos de ellos viven en hogares de acogida de la Fundación Amanecer.

Se puede considerar escuela de educación especial porque si bien cuenta con el nivel primario de 1° a 5°, hay cursos de nivelación porque hay un gran porcentaje de niños/as con problemas de aprendizaje y los más tienen problemas psicológicos. Las edades fluctúan entre 6 y 15 años. Idioma castellano.

Un buen porcentaje de estos niños han emigrado del campo a la ciudad con la esperanza de trabajar y dar mejores condiciones de vida a sus familias.

#### **2.1.5 UNIDAD EDUCATIVA “MARÍA DEL ROSARIO”**

Ubicada en la Localidad de Villa Tunari, provincia Chapare del departamento de Cochabamba, zona de continuo conflicto, político, social y laboral entre los productores de coca que defiende sus cultivos y el gobierno que trata de imponer la producción frutícola alternativa. Zona tropical de clima cálido principal productor de hoja de coca en Bolivia.

Escuela de convenio entre el gobierno y la iglesia católica, padres de Don Bosco. Atiende los niveles de educación inicial y primaria de 1° a 8° edades entre 4 y 13 años. Nivel económico bajo. Idioma, castellano

#### **2.1.6 UNIDAD EDUCATIVA “KUJACACHI”**

Ubicada en el departamento de Potosí, distrito de Uncía, localidad de Tocatoria, escuela rural, multigrado, cuenta solo con el nivel primario de primero a quinto, atendido por dos profesores.



Tocoria pueblo, alejadísimo de los centros urbanos viven en condiciones de extrema pobreza

Uncía hasta 1984 era centro minero, con mucha actividad, actualmente las minas están agotadas y solo, han quedado los familias que se dedican a la agricultura, pero como el clima es permanentemente frío hay poca producción.

Las comunidades de los jucumanes, laimes y qaqachaca, a este último pertenece Tocoria, vivían en permanente conflicto por el territorio disputándose tierras con un poco más de grama para poder pastar su ganado que consiste en 3 o 4 cabezas por familia, por tan insignificante situación llegaban a matarse entre ellos, hace un año se firmó un convenio de paz entre ellos y para sellar este pacto el gobierno construyó una escuela en el punto tripartito. Son pueblos trilingües por su ubicación geográfica, hablan quechua y aimara como lengua madre y el castellano como segunda lengua, los niños/as de 1º a 3º aprenden a leer y escribir en quechua, a partir de cuarto aprenden el castellano como segunda lengua.

## **2.2 SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS Y LAS OBRAS, CÓMO SE REALIZÓ Y CON QUÉ CRITERIOS.**

### **2.2.1 SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS**

Los colegios fueron seleccionados por la coordinadora, Cristina Balderrama y por la Dra. Esther Balboa quién en esa época ejercía el cargo de viceministra de Educación primaria y secundaria, con los siguientes criterios:

- Tener representación de las tres zonas geográficas de Bolivia
- Representación de las principales culturas, Bolivia es un país multicultural y plurilingüe, por lo menos se hablan 33 idiomas diferentes en las distintas culturas y etnias.
- Representación del mayor centro de inmigración interna como es el departamento de Santa Cruz
- Representación de los niños de la calle, ya que la extrema pobreza hace que cada día haya más niños y niñas deambulando, o trabajando, dedicándose a robar, clefear, en las calles
- Representación del Chapare el mayor centro de conflicto de los últimos años debido a las políticas de reducción de la producción de coca.
- Representación de las comunidades étnicas, qaqachacas, jucumanes, laimes quienes mantenían un conflicto territorial por siglos.
- Representación de colegios privados
- Identificación con el proyecto

### **2.2.2 SELECCIÓN DE LAS OBRAS**

La selección de las obras fue una tarea muy difícil ya que no participaron solamente 6 colegios sino que teníamos una gama de

todos los departamentos y todos los pueblos originarios, ante tanto material se procedió de la siguiente manera:

- En cada colegio fueron las maestras/os quiénes seleccionaron las 10 obras más significativas.
- La coordinadora del proyecto con la colaboración de Ana María Rodríguez profesora y amiga realizó otra selección.
- Finalmente fue la Asociación de los Artistas plásticos de Cochabamba quiénes colaboraron en la selección definitiva.

Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Criterios generales del proyecto.
- Coherencia entre gráfico y texto.
- Contextualización geográfica, social, política, cultural
- Profundidad de la obra y del mensaje.
- Calidad artística
- Originalidad de la obra.
- Representación de las edades.

## **2.3 ACTO INAUGURAL**

En Bolivia se realizaron dos actos de inauguración:

El primero tuvo lugar en la ciudad de La Paz, el 22 de enero del 2003, en la antigua Estación Central.

El programa fue el siguiente:

Palabras de Bienvenida y Beneplácito del Dr. Ives de La Gublaye de Menorval, Director de la UNESCO en Bolivia.

Palabras de la coordinadora nacional del proyecto, Lic. Cristina Balderrama

Dando una explicación del proyecto y su proceso itinerante.

Palabras de la Lic. Isabel Álvarez Plata, Viceministra de Cultura.

Palabras del Lic. René Zamorano, Presidente Ejecutivo de ENFE (Empresa Nacional de Ferrocarriles).

Número poético por alumnos/as de la Escuela de Poesía de El Alto de La Paz.

Palabras de La coordinadora de Brasil Maressa Monsterrat.

Palabras de Inauguración por el Dr. De La Gublaye.

En la ciudad de Cochabamba la inauguración tuvo un cariz más popular y abierto a los estudiantes, por esto hicimos coincidir con el inicio de las labores educativas.

La inauguración tuvo lugar el 03 de febrero del 2003 a horas 17:00 en la Casona Santiváñez.

Se siguió el siguiente programa:

Palabras de apertura del Acto por el Maestro de Ceremonias Sr. Raúl Guzmán.

Palabras de Bienvenida y agradecimiento por la Coordinadora Nacional del Proyecto Lic. Cristina Balderrama.

Número Musical por los niños de Colombia (CD)

Palabras de la Coordinadora del Brasil Maressa Monstserrat.

Número musical por la Coral CEIVO bajo la dirección de la prof. Elizabeth Linares.

Palabras de circunstancia por el Lic. Oscar Tavel Oficial Mayor de Cultura del Gobierno Municipal de Cochabamba.

Presentación de los niños ganadores Elmer Terrazas de la Escuela María del Rosario del Chapare, Jael Muñoz del Colegio Buenas Nuevas de Santa Cruz, Miguel Ángel Vasquez del Centro Educativo San Vicente de Paúl de Cochabamba y Rommel Crespo del Centro Educativo Integral Villa de Oropeza de Cochabamba.

Número de danza por alumnos/as del CEIVO, bajo la dirección de la profesora Judith García.

Palabras de inauguración por el Ing. Fabio Sarmiento, Cónsul de España en Cochabamba

Brindis de Honor

### **2.3.2 Actividades Anexas a la Inauguración:**

- a) En la ciudad de La Paz se realizaron cursos de pintura con plastilina en los Salones de Estación Central del 27 al 30 de enero de 9:00 a 12:00 gracias a la gentileza de Maressa Monstserrat, que nos visitaba en esas fechas.

- b) La familia Crespo Butrón organizó un almuerzo de camaradería con los niños ganadores especialmente para darles la bienvenida a los del interior el día 03 de febrero a horas 13:00. El almuerzo concluyó con un taller de pintura dirigido por Maressa.
- c) La artista plástica brasilera Maressa Monstserrat impartió talleres de pintura en el CEIVO
- d) El Colegio Nocturno Bernardino Bilbao Rioja, en Cochabamba también se benefició con estos talleres. La población estudiantil de este colegio está constituida por niños/as jóvenes y señoritas que trabajan durante el día.

## **2.4 NOMBRE DE TODOS LOS CENTROS PARTICIPANTES.**

### **2.4.1 Niños y niñas participantes por colegios:**

- **Unidad Educativa “Parca” Pucarani, Los Andes, La Paz**

Graciela Tapia Aruquipa  
Mariana Mamani Ramos

- **Unidad Educativa “Kujacachi” Tocoria, Uncía, Potosí**

Jhonny Condori Acero

Filiberto Condori

Enrique Huara Huara

- **Unidad Educativa “María del Rosario” Villa Tunari, Chapare, Cochabamba**

Elmer Terrazas  
Hugo Montaña Vargas

- **Colegio Evangélico “Buenas Nuevas” Santa Cruz**

Jael Scarlet Muñoz  
Sara García V.

- **Centro Educativo “San Vicente de Paúl” Cochabamba**

Miguel Ángel Vásquez  
Elizabeth García Mérida

- **Centro Educativo Integral “Villa de Oropeza” CEIVO Cochabamba**

Romel Crespo Butrón

Kim Peredo Torossova  
Michael Eisner  
Milenka Céspedes

#### **2.4.2 Nombre del profesorado participante por colegios:**

- **Unidad Educativa “Parca”**

- Florencio Banda Ch.
- Waldo Ponce Pérez

- **Unidad Educativa “Kujacachi”**

- Susana Alfaro

- **Unidad Educativa “María del Rosario”**

Leslie Oporto  
Rosemary Torrico

- **Colegio Evangélico “Buenas Nuevas”**

Ruth Lafuente Morales  
Fidelia Salas

- **Centro Educativo “San Vicente de Paúl”**

Ivonne Parra Landa  
Lorena Santiváñez

- **Centro Educativo Integral “Villa de Oropeza” CEIVO**

- Judith García Laredo
- Arsenio Ramírez
- Balbina Terceros
- Willma Castellón

#### **2.4.3 Nombres de profesionales que colaboraron con la coordinación del proyecto.**

- Sonia de La Torre, secretaria de la Embajada de España
- Alfredo Nina, Selección de obras
- Ana María Ayllón, Secretaria de la UNESCO
- Raúl Guzmán, maestro de ceremonias
- Andrea Guzmán, diseño de afiche
- Elizabeth Linares, preparación de la Coral CEIVO
- Marisol Vargas apoyo en Villa Tunari

#### **2.4.4 Nombres de personas y entidades que aportaron ayuda financiera y personal**

- Sra. Gloria Mínguez, Consejera Cultural de la Embajada de España en Bolivia.
- Dr. Ives de La Guoblaye, Director de la UNESCO en Bolivia
- Dra. Esther Balboa, Ex Viceministra de Educación.
- Lic. Oscar Tavel, Oficial Mayor de Cultura del gobierno municipal de Cochabamba.
- Lic. María Luisa Cabrera, Presidenta del Consejo de Administración del CEIVO
- Prof. Gonzalo Serrudo, Director General del CEIVO
- Dr. José Claros, Director de AYNYSUYU
- Sra. Josefina Márquez, secretaria de AYNISUYU

### **3 EVALUACIÓN COMPARATIVA**

Ante todo las obras han estado muy bien contextualizadas, la enorme variedad geográfica, social y cultural ha permitido contar con trabajos muy variados y ricos en cuanto a expresión de su contexto y su realidad.

De manera general los niños de Tocatoria y las escuelas del Distrito de Uncía reflejan lo bien que se sienten una vez superado el conflicto territorial entre las comunidades de Qaqachacas, Laimes y Jucumanes, por ejemplo si observamos estas obras, encontramos una secuencia, aclarando que han sido trabajados en distintas escuelas, 1° cuadro comunidades en conflicto texto kausakuyta munayku, Queremos vivir, 2° cuadro dándose la mano entre hombres de los ayllus y los animales comiendo en un solo lugar, firmando la paz y el tercer cuadro, el que proyecta su comunidad, cómo quisiera que su mi comunidad, y qué demanda?: salud, educación, caminos y así la mayoría de los niños expresan: Kunanqa kàchitu tiakuyku” Que Significa: “Ahora vivimos bonito”. Sus dibujos también reflejan la forma de vida, una habitación es toda la vivienda.

Tenemos trabajos de comunidades aimaras tan aisladas, donde los niños tienen que caminar kilómetros para llegar a su escuela, viven aislados y quizá en soledad la mayoría de los gráficos muestran, niños rodeados de sus animales, pastando sus pocos animales y completamente solos, eso refleja su contexto, las viviendas están muy alejadas unas de otras en el altiplano.

En el Chapare han mostrado claramente su inseguridad debido a los constantes bloqueos de las carreteras y los enfrentamientos entre la policía UMOPAR y los productores de coca, este ha sido un tema recurrente para grandes y pequeños, los niños entre 10 y 13 años consideran que la paz es contemplar el hermoso paisaje y descansar.

Los alumnos del colegio Evangélico Buenas Nuevas tienen otro cariz, Santa Cruz es zona tropical y llena de vegetación, por tanto en la mayoría de los dibujos encontramos una hamaca, paz es echarse a descansar, debajo de las palmeras, por ser colegio evangélico un buen porcentaje nombra la paz, como el conocimiento de Dios, su asistencia a la iglesia. Se nota la fuerte formación religiosa.

Los alumnos del CEIVO muestran mucha variedad en sus gráficos, desde el sentir paz acariciando a un niño hasta el contemplar la ciudad desde el Cristo de la Concordia, aquí el mayor interés y cuestionamiento se lo mostraron los más pequeños, los niños entre 11 y 13 años ya repiten dibujos conocidos, copian.

Los dibujos que son de mayor denuncia dada su situación social son de los niños del San Vicente de Paúl, que en su totalidad o son niños que viven en la calle y trabajan, limpiando autos, lustrando zapatos, cantando en los buses, etc, otros viven en hogares de acogida y muchos en la cárcel junto a sus padres que están purgando condena, por tanto, la mayoría de estos niños quisieran vivir en paz con su familia, sin el acoso social, sin tener que pagar culpas que ellos no han cometido, casi todos los gráficos muestra su casita en el campo, sus animalitos, volver a su pueblo sería la felicidad y les daría paz.

La peor denuncia y la demanda generalizada es la de protección familiar, los niños que tienen familia expresan su alegría de tenerla y muestran su seguridad ante la protección familiar, otros muestran su miedo a perder su familia y los que no tienen solo añoran tener una familia.

Tantos niños que ahora encontramos en las calles, algunos trabajando los más delinquiendo, ellos no nacieron para eso, no les estamos ofreciendo las condiciones para un desarrollo saludable, ni física ni psicológicamente, creo que los adultos tendríamos que prestar más atención a ésta y todas las denuncias y demandas que nos hacen nuestros niños, mientras vivamos en esta extrema pobreza, tendremos niños que no conocen la paz, porque muchos a su corta edad ya son responsables de la sobrevivencia de sus familias.

#### **4. ANECDOTARIO**

Algo digno de ser anotado es la confusión que ha traído el tema “LA PAZ” En Bolivia la ciudad principal del país se llama LA Paz, por tanto decirles a los niños qué es para ustedes la paz llevaba a esa confusión, no faltaron dibujos de esta ciudad con su imponente Illimani y todo, especialmente en Santa Cruz, que es una ciudad que tiene sus reparos contra la gente del altiplano, pese que tiene un gran porcentaje de inmigrantes kollas como así nos llaman, algún niño de 6 años expresó: “La Paz es allá donde viven los Kollas”.

Otra anécdota digna de ser mencionada se refiere a cuando íbamos a armar la exposición en la ciudad de La paz se produjo el alud de nieve y granizo, se cortó la luz en la mitad de la ciudad y no podíamos salir de los edificios, no se podía transitar por las calles inundadas de La Paz, todo este desastre provocó derrumbes de viviendas y accidentes con muerte. Todo lo armamosl el mismo día de la exposición, Dios mediante todo salió bien

Para terminar quiero mencionar al “TORITO”, Miguel Ángel Vasquez, del colegio San Vicente de Paúl, conocido así porque siempre se defendía con cabezazos, desde que supo que ganó, cambió su vida ahora el año pasado estaba en primero de nivelación, hoy hace el segundo grado de educación regular, siempre lleva una dulce sonrisa en los labios, “Me mira con tanto agradecimiento” dice Ivone, su profesora de nivelación. Mi hijo al verlo expresó: “Solo por ver esa carita de satisfacción, valió la pena todo tu trabajo”



## 2. Brasil

### Un mundo teñido de paz

El proyecto: Para descubrir lo que los niños de diferentes partes del mundo piensan sobre la paz, la Casa de América<sup>1</sup> (institución vinculada al Ministerio de Asuntos Exteriores de España y a la Comunidad de Madrid, y que cuenta con el apoyo de la UNICEF) ha organizado este proyecto internacional y multicultural cuyo resultado es la exposición itinerante “Un mundo teñido de paz”.

La muestra: El acervo de la exposición se compone de los trabajos de los niños de cada país por donde la muestra ha pasado; son dibujos hechos por niños entre 6 y 13 años de edad de varios países del mundo, que expresan como niños y niñas de diferentes pueblos y culturas sienten y aprehenden los valores de la paz.

Etapas São Paulo (Colegio Miguel de Cervantes)

Por iniciativa de la Consejería Cultural de la Embajada de España en Brasil, el Colegio Miguel de Cervantes será sede de la etapa São Paulo de esta exposición itinerante. Y con el propósito de enriquecer la colección de dibujos con una muestra representativa de lo que es nuestra ciudad, hemos invitado a alumnos de cinco diversos colegios de la región y a niños de un proyecto social de la Comunidad de Paraisópolis.

Participación de los alumnos de los colegios invitados:

- En la semana que antecede a la exposición se harán tres talleres de artes; cada uno de ellos con diez alumnos del Colegio Miguel de Cervantes y otros diez alumnos de 2 colegios invitados.
  - En esos talleres, niños y niñas de los diferentes colegios discutirán sus ideas y sentimientos sobre la paz y concluirán este intercambio de opiniones y experiencias con la producción de dibujos y textos.
  - Información previa sobre los trabajos:
    1. Técnica libre en papel tamaño A4, en el sentido vertical u horizontal.
    2. Los dibujos estarán acompañados de un texto del autor (en su caso, bilingüe) que explique el significado de su obra (3 líneas en una hoja de papel tamaño A5).
    3. En esa misma hoja de papel debe constar la identificación del autor del dibujo y del texto: nombre, apellidos, edad, curso y fecha de realización.
  - Se seleccionará un trabajo de cada colegio invitado y este pasará a formar parte del acervo de la exposición itinerante.
- Calendario de la exposición – etapa São Paulo:
- Talleres para la realización de los dibujos: 17 a 21/2
  - Inauguración de la exposición: 24/2
  - Exposición: 24 a 28/2
  - Lugar (talleres y exposición): Colegio Miguel de Cervantes, Sala de Artes.

São Paulo, febrero de 2003.

Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares  
Departamento de Artes

### **3. Colombia**

#### **MEMORIA PROYECTO CULTURAL Y PARA LA PAZ**

### **UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ**

#### **1. MEMORIA LOGÍSTICA**

- 1.1** País: Colombia
- 1.2** Fecha de Inicio: mayo 10 de 2002, Fecha de Cierre: mayo 28 de 2002-12
- 1.3** Lugares de donde se expuso la obra: Centro Cultural Colombo Americano de la ciudad de Medellín; Escuela Artística Integral de la Corporación Cultural Canchimalos.
- 1.4** Organismos e Instituciones Colaboradoras: Centro Cultural Colombo Americano, Corporación Cultural Canchimalos, Embajada de España en Colombia.

#### **2. MEMORIA PEDAGÓGICA**

##### **2.1 NOMBRE DE CADA UNO DE LOS CENTROS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS**

###### **2.1.1 ESCUELA ARTÍSTICA INTEGRAL CANCHIMALOS.**

El programa de formación artística y cultural de la Corporación Canchimalos, Escuela Artística Integral, pretende ser una alternativa lúdica de vida, un espacio de creación para cada alumno, de acceso a nuevos aprendizajes y conocimientos desde y para el arte, un espacio para reafirmar la identidad con sentido ético en la interculturalidad, para la expresión libre y autónoma, para el disfrute y la alegría, una manera práctica y real de contrarrestar la violencia, de asumir una actitud crítica y ética ante la vida. Es una escuela privada

La escuela tiene como propósito central, desarrollar un currículo con programas de formación artística integral permanente desde los enfoques metodológicos de la música, la expresión corporal, las artes representativas, la expresión plástica o visual, la literatura y demás saberes específicos del arte, en concordancia con los objetivos y fines de la Corporación Cultural Canchimalos, para niños y jóvenes de la ciudad de Medellín, considerando los diferentes factores de orden social, además de la edad y niveles de desarrollo y aprendizaje que poseen los alumnos.

La E.A.I. cuenta con tres programas académicos tipo no formal, de carácter privado para niños, jóvenes y adultos.

Formación Básica: a partir de los cuatro años y hasta los diez años de edad

Formación Complementaria: a partir de los doce años de edad

Vacaciones Creativas: entre cinco y doce años

Los alumnos de Canchimalos, son personas que provienen de diversos estratos socioeconómicos pero en su mayoría, pero en su mayoría de 2, 3 y 4.

La sede de la E.A.I. está ubicada en la carrera 80 No. 52-35 de la ciudad de Medellín. Con una población de aproximadamente 70 alumnos provenientes del área metropolitana.

### 2.1.2 CENTRO CULTURAL COLOMBO AMERICANO

El Centro Colombo Americano es una institución sin ánimo de lucro, de carácter privado en el centro de la ciudad de Medellín. En ésta, se fomenta el desarrollo humano a través de programas culturales y académicos. El Colombo, posibilita permanentemente un amplio intercambio con Estados Unidos y con el mundo.

Entre sus dependencias se encuentran: Centro de inglés, con programas de formación en dicha lengua para niños y jóvenes; Biblioteca, Videoteca, Audio teca, Librería, Sala de Multimedia, Cine Mundial, Galería de Arte, Centro de Documentación de Arte y Cine.

El Centro Colombo Americano, se visiona como un centro líder, vanguardista y multicultural; como un espacio para la transformación del conocimiento, el fomento de las artes y del respeto pluricultural.

Entre otros, ofrece programas de intercambio y excursiones para los estudiantes; cuenta además, con un medio de difusión: Revista Kinetoscopio.

La actividad de Un Mundo Teñido de Paz, se realizó en el mes de mayo, con el apoyo directo de la Galería de Arte. Estuvo coordinada por la profesora Zoraida Rodríguez y orientada por la profesora de la E.A.I. de Canchimalos, Luz Dary Gutiérrez, participaron alumnos del programa de niños en inglés.

### 2.1.3 ESCUELA EL TRIUNFO SANTA TERESA.

Institución ubicada en el barrio 12 de Octubre, zona nor-occidental de la ciudad de Medellín. Alberga un total de 736 estudiantes en los niveles educativos infantil, primaria y dos grados de secundaria. Tiene 10 años de funcionamiento, con dos jornadas de trabajo; constituye una gran alternativa educativa par una de las zonas urbano-marginales más marcadas de la ciudad por los conflictos sociales. Los alumnos de ésta escuela provienen de los estratos socioeconómicos 1-2 y 3.

Los alumnos de ésta escuela, viven en el momento actual y en su cotidianidad, entre los conflictos de la ciudad.

Un Mundo Teñido de Paz, se realizó en el marco institucional de la semana del niño, en una jornada recreativa y cultural. Mediante la motivación de cada

educador en el aula con su grupo, se invitó a los alumnos a reflexionar sobre las situaciones sociales que afectan el barrio y con la pregunta “Cómo sueñas tu país?”, se llevó a cabo el taller de pintura.

Luego, se procedió a realizar una exposición colectiva, la cual permaneció una semana en la escuela. Finalmente, se nombró una comisión de profesores para seleccionar algunas obras, las cuales fueron enviadas a la E.A.I. de Canchimalos. Estas obras participaron en la muestra general de donde fue elegida una que se envió a la exposición itinerante.

La persona intermediaria entre la Corporación y la escuela fue el señor Fernando Castaño, integrante del grupo coreo-musical de la Corporación, y profesor de danza en dicha escuela. La directora de la escuela, señora Miriam Miranda, fue quien acogió y promovió la realización del proyecto allí.

#### 2.1.4 ESCUELA NUEVA MIXTA RURAL EL CARMEN DE LA VENTA.

Pertenece ésta escuela, al corregimiento de El Carmen de la Venta, municipio de Liborina al occidente del departamento de Antioquia.

Con apariencia de meseta entre montañas está el caserío en una región de agricultura y ganadería. Actualmente, con un alto índice de violencia por enfrentamiento de grupos armados, los cuales prefieren estas grandes montañas como escondite estratégico. Muchos de los alumnos han vivido en carne propia los estragos de la guerra en dicha población.

La escuela cuenta con una población proveniente de estratos socioeconómicos 1 y 2, con modalidad de escuela nueva y de carácter oficial.

#### 2.1.5 ESCUELA NUEVA MIXTA DE ARUSÍ.

Ubicada en la región del pacífico colombiano al occidente del país. Región habitada por comunidades negras, de una riqueza natural y una idiosincrasia cultural inmensa.

Arusí es un pequeño poblado sobre el mar del pacífico, con aproximadamente 1000 habitantes, en su mayoría niños y jóvenes.

La escuela cuenta con 100 niños que cursan su primaria en la modalidad de escuela nueva.

Un Mundo Teñido de Paz estuvo allí, debido a un contacto que realizó Martha Valencia con su directora, la señora Vitelba Palacio en el mes de marzo de 2002.

La actividad se desarrolló con el total de alumnos en el marco del proyecto “Construyamos la Paz por Colombia”.

Los profesores les mostraron unos símbolos patrios y algunos de la naturaleza, para que los alumnos construyeran una propuesta sobre el tema de la paz.

#### 2.1.6 CRIC. CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA.

Ubicado en el departamento del Valle del Cauca, en la ciudad de Popayán, al sur-occidente colombiano, está conformado por grupos de la Comunidad Indígena Paez, con 2000 habitantes entre hombres, mujeres y niños, algunos mestizos que han migrado de la zona centro del país y de Ecuador, país limítrofe por el sur de Colombia.

La actividad central de un mundo teñido de paz, se realizó en el resguardo indígena La Laguna, en el marco del curso para profesores sobre didáctica de la expresión, en el mes de abril, ofrecido por el profesor Alvaro Valencia y coordinado por la profesora Socorro Manios.

Este curso involucró a 20 niños de diversas edades, de la comunidad, pues la dinámica de trabajo con ellos no los excluye de los cursos de formación de profesores. Se aprovechó su presencia para aplicar metodologías de la enseñanza del arte en la escuela.

### 2.2 SELECCIÓN DE LAS OBRAS, COMO SE REALIZÓ, CON QUÉ CRITERIOS

La dinámica de trabajo para la selección de obras se dio de la siguiente manera: se nombró un comité de selección, considerando el perfil de artista y de pedagogo; en una reunión con ellos, se precisaron los pormenores del proyecto, así como los fines y objetivos.

Se dio cita para un día en el cual se procedió a realizar la selección de las obras. Sus criterios fueron entre otros: apreciación personal del niño sobre el tema, forma sencilla y clara de plasmar la idea en la pintura y en el texto, considerar la excepción de la regla al momento de elegir una obra en la cual su sentido y significado se apreciara en el dibujo aunque no tuviera texto. Sugerida a las instituciones, mediante oficio enviado en el mes de abril a los orientadores de la actividad en cada institución, se hizo referencia a realizar un taller de reflexión con los alumnos sobre el tema de la paz, inscribir el evento en el marco de alguna de las actividades planteadas para el año en curso del proyecto educativo institucional. Luego deberían explicar a los alumnos los pormenores de Un Mundo Teñido de Paz para pintar al final, montar una exposición de trabajos y proceder luego a seleccionar un trabajo que sería enviado a la coordinadora en Medellín. Efectivamente, fue así como se dio dicho proceso.

**OBSERVACION:** Otras tres instituciones fueron invitadas sin respuesta positiva. Un colegio de la zona de los llanos colombianos, otra escuela de una comunidad indígena del Chocó y el Colegio Antonio Ricaurte de Santa Fe de Bogotá. De este último se expusieron algunas pinturas en la muestra general de

obras no seleccionadas, que se llevó a cabo en la sede de la E.A.I. Canchimalos, la cual se hizo de manera simultanea a la muestra del Colombo Americano, donde se expusieron las obras enviadas con anterioridad por la Coordinadora general del evento desde Madrid.

## **2.3 ACTO INAUGURAL**

### **2.3.1 CRONOGRAMA DEL ACTO**

El día 10 de mayo a las 7 p.m. se llevó a cabo la inauguración simultanea de tres exposiciones en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Medellín, con la participación de los directivos de dicha institución, directivos y personas allegadas a Canchimalos, varias personalidades del medio educativo y cultural de la ciudad, personal de diferentes medios de comunicación, entre otros.

La profesora Luz Dary Gutiérrez, fue la maestra de ceremonias, quien dio los agradecimientos a los asistentes, colaboradores y procedió a dirigir los puntos del programa.

#### **PUNTOS:**

1. Palabras del director del Centro Cultural Colombo Americano  
Sr. Paul Bardwel.
2. Palabras del director de la Galería de Arte del Centro Colombo Americano,  
Sr. Juan Alberto Gaviria.
3. Saludo de la Coordinadora general del evento, Doña Bienvenida Sánchez  
Alba.
4. Palabras de la coordinadora para Colombia, Martha Valencia Restrepo
5. Intervención musical a cargo del Coro Infantil Juvenil de la Corporación  
Cultural Canchimalos.
6. Cóctel y degustación.

La exposición estuvo abierta al público hasta el día 28 de mayo, en el pasillo del segundo piso de la Galería del edificio donde funciona el Colombo Americano, con una gran afluencia de visitantes permanentes y excelentes críticas. (No se registraron)

### **2.3.2 ACTIVIDADES PEDAGOGICAS ANEXAS.**

- Las actividades centrales sobre Un Mundo Teñido de Paz, se realizaron a manera de encuentros y talleres, motivados desde la coordinación y con la participación de los profesores de la Escuela Artística de Canchimalos.
- Las actividades de motivación se extendieron igualmente a los padres, dado que debían conocer el proyecto de Casa de América como una alianza estratégica intercultural que podía generar acciones futuras a nivel educativo. Se realizaron con ellos dos talleres de reflexión al respecto.

- Se mantuvo una dinámica informativa permanente abierta a la comunidad a través de los medios de comunicación, televisión y radio.
- Se elaboró una carpeta con casi toda la información que fue enviada vía Internet, la cual incluye los tres documentos que contienen el proyecto, algunas fotografías y cada correo relacionado con el tema, se le denominó “Carpeta Proyecto Un Mundo Teñido de Paz”, la cual permanece en el archivo de la Corporación abierta a quien desee acceder a ella.
- Se hizo registro fotográfico y registro audiovisual permanente tanto de los talleres como de la muestra final.
- Se retomaron aportes escritos de algunas instituciones participantes.
- Se realizó la grabación de un Demo CD, con un tema de la autoría de Martha Valencia para el evento, interpretado por niñas del coro infantil juvenil de la Corporación Cultural Canchimalos (a la Exposición se le sumaron dos muestras del CD)

## **2.4 NOMBRE DE TODOS LOS CENTROS PARTICIPANTES**

- CENTRO CULTURAL COLOMBO AMERICANO

Nombre del alumno de la obra seleccionada: LUIS FELIPE ZULUAGA

Nombre de la profesora a cargo de la actividad: ZORAIDA RODRIGUEZ

- ESCUELA ARTISTICA INTEGRAL

Nombre del alumno de la obra seleccionada: CAMILA VUELVAS

Nombre de la profesora a cargo de la actividad: LUZ DARY GUTIERREZ

- ESCUELA EL TRIUNFO SANTA TERESA

Nombre del alumno de la obra seleccionada: ALEXANDER ESTRADA

Nombre de la profesora a cargo de la actividad: MIRIAM MIRANDA

- ESCUELA NUEVA RURAL EL CARMEN DE LA VENTA

Nombre del alumno de la obra seleccionada: YESICA PAOLA  
BUSTAMANTE

Nombre de la profesora a cargo de la actividad: RUBIELA URREGO

- ESCUELA NUEVA RURAL MIXTA DE ARUSÍ

Nombre del alumno de la obra seleccionada: DANIEL

Nombre de la profesora a cargo de la actividad: VITELBA PALACIOS

- CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA

Nombre del alumno de la obra seleccionada: JEISON CICLOS PETECHE  
Nombre de la profesora a cargo de la actividad: ALVARO VALENCIA Y  
SOCORRO MANIOS.

## **2.5 EVALUACION COMPARATIVA**

- En el aspecto plástico, los trabajos presentados reunieron una serie de cualidades conceptuales que cumplieron con los requisitos, puntos en común que provenían del corazón de los niños. Las pinturas reúnen un sentimiento global de urgencia por la unión de la familia, en un ambiente adecuado de respeto, amor y ecología. En los niños de las ciudades, existió el énfasis en la familia y en los niños de áreas rurales, el impulso existió desde el respeto por la naturaleza y el miedo a perderla.

En los aspectos formales, algunos niños que tenían una educación urbana, estuvieron más ceñidos a representar objetivamente, valiéndose de composiciones con colores y construcciones alegres (personas en una acción determinada, símbolos patrios, comparaciones), mientras que los de las áreas rurales e indígenas, representaron situaciones más subjetivas (paisajes comunes, referencias de su entorno y naturaleza)

- Infortunadamente el impacto no adquirió el carácter nacional que pudiera haber tenido, esto se debió, a la renuencia de las entidades a participar y apoyar, a pesar de que para ésta época se llevaba a cabo la celebración de la Conferencia Mundial de la No Violencia.
- El impacto fue mayor en los pueblos y en las comunidades educativas de las instituciones participantes.
- Surgieron respuestas, sin embargo, alusivas al tema para seguir trabajando por la paz desde los proyectos educativos institucionales.

## **3. ANECDOTARIO**

Cuando comenzamos con el proceso fue difícil encontrar apoyo, e inclusive algunos medios de comunicación estuvieron un poco indiferentes con el proyecto. Pero, cuando todo estuvo listo, e inclusive al momento en que ya se estaban despidiendo las obras, los que antes “se escondieron”, ahora aparecían y deseaban por ejemplo, notas para su magazin o periódico.

MARTHA VALENCIA RESTREPO  
Coordinadora Para Colombia  
Un Mundo Teñido De Paz



## 4. EE UU

### MEMORIA DEL PROYECTO PEDAGOGICO DE PLASTICA INFANTIL, INTERNACIONAL, INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ

## UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ

### 1 - MEMORIA LOGISTICA

#### 1.1- PAIS ESTADOS UNIDOS

#### 1.2 – FECHA DE INICIO Y CLAUSURA

*Del 20 de junio al 28 de junio del 2002*

Del 2 de julio al 31 de julio del 2002

Fechas aún pendientes para el mes de agosto

#### 1.3 – LUGAR O LUGARES DONDE SE HAYA EXPUESTO LA MUESTRA (con fechas)

Houston, Texas:

- Distrito Escolar Independiente de Houston (HISD), del 20 al 28 de junio
- Biblioteca Central de Downtown Houston, del 2 al 31 de Julio

#### 1.4 – ORGANISMOS, INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE HAN COLABORADO EN EL PROYECTO Y COMO (ANEXAR LOS LOGOS)

- Oficina de Educación de la Embajada de España en Washington, DC  
(aporte económico para el refrigerio de la inauguración)
- Oficina de Educación del Consulado de España en Miami, Florida  
(aporte económico para enmarcado de obras)
- Consulado de España en Houston, Texas  
(aporte económico para imprenta de invitaciones y posters)
- Departamento de Programas Multilingües del HISD  
(preparación logística del acto de inauguración)

### 2 – MEMORIA PEDAGOGICA

2.1 – NOMBRE DE CADA UNO DE LOS CENTROS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERISTICAS: educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüísticas, carácter privado o público, educación especial o integración.

- *The Aurora Waldorf School of Alaska* (Anchorage, Alaska)

Escuela independiente, privada, sin ánimo de lucro, miembro de la Asociación de

Escuelas Waldorf, con una pedagogía y filosofía holísticas, integrando aspectos

artísticos, científicos y espirituales. Alumnado nativo-americano, japonés,

sudamericano y norteamericano. Lengua inglesa, con enseñanza del ruso y

español. Cursos 1º a 6º, edades comprendidas entre los 6 y los 13 años. Nivel

económico medio-alto.

- *Saint Margaret of Scotland Catholic School* (St. Louis, Missouri)

Colegio privado, católico, adscrito a la iglesia católica de St. Margaret. Educación infantil y primaria, edades comprendidas entre los 4 y los 12 años. Lengua inglesa. Centro de integración. Nivel económico-cultural medio-alto.

- *El Marino Language School* (Culver City, California)

Escuela en un suburbio de Los Angeles, pública, laica, intercultural, con un sistema de enseñanza dual (en el que alumnos angloparlantes e hispanoparlantes trabajan y aprenden en el mismo aula, en las dos lenguas). Cursos Kindergarten a 5º, edades comprendidas entre los 5 y 11 años. Alumnado con mayoría norteamericana blanca (44%), seguido de un 26% hispano, un 21% asiático, un 8% afroamericano, un 1% Filipino, un 0,8% de las islas del Pacífico, y un 0,3% indio-americano. Programas de integración para alumnos con necesidades educativas especiales. Nivel económico-cultural bajo en algunos algunos estudiantes y medio en otros.

- *Broadmoor Elementary School* (Lafayette, Louisiana)

Escuela pública, laica, en un barrio de la ciudad de Lafayette, Louisiana, estado del sur de los Estados Unidos, con muchos núcleos rurales. Edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, cursos Pre-Kinder a 5º (educación infantil y primaria). Colegio de integración. Lengua inglesa (a pesar de que esa zona es también francófona). Alumnado norteamericano y una minoría de inmigrantes hispanos. Nivel económico-Cultural bajo en algunas familias y medio-bajo en otras.

- *Al-Hadi Islamic School* (Houston, Texas)

Escuela privada, religiosa (islámica) en un barrio de la ciudad de Houston. Cursos Pre- Kinder a High School, educación infantil, primaria y secundaria; edades comprendidas entre los 4 y los 18 años. Alumnado

**multicultural y multilingüe: norteamericano de creencias islámicas y de países variados (Irán, Siria, Líbano, Afganistán, Egipto, Palestina, Pakistán, etc.). Enseñanza del inglés y también del árabe.**

**Centro de integración. Nivel económico-cultural medio, en algunos casos medio-alto.**

**- Piney Point Elementary (Houston, Texas)**

**Escuela pública, laica, multicultural, situada en un barrio de la ciudad de Houston. Centro educativo que comprende las edades entre 4 y 12 años, cursos Pre-Kinder a 5º, educación infantil y primaria. Con programas de educación bilingüe y de ESL (Inglés como Segunda Lengua). Alumnado intercultural, siendo la mayoría de niños/as hispanos/as, seguido de afroamericanos/as, y de otros países, que incluyen India, Irán, Nigeria, Etiopía, Vietnam, etc. Centro de integración. Nivel económico-cultural bajo.**

## **2.2 – SELECCION DE LOS COLEGIOS Y LAS OBRAS, COMO SE REALIZO Y CON QUE CRITERIOS**

- **SELECCION DE LOS COLEGIOS**

**Fueron seleccionados por la coordinadora, Alicia Oria Iriarte, siguiendo los siguientes criterios:**

- **Representación de diferentes zonas geofísicas y culturales del país.**
- **Representación paritaria de escuelas privadas y públicas.**
- **Interculturalidad del alumnado, siendo Estados Unidos un país de múltiples culturas, lenguas y razas.**
- **Presencia de programas para alumnos con necesidades educativas especiales.**
- **Compromiso de trabajo e identificación con los valores de paz y solidaridad.**

- **SELECCION DE LAS OBRAS**

**Se siguió un proceso variado de selección de las obras que representarían a cada escuela. En la escuela de Alaska, fue la comunidad de padres, maestros y alumnos los que eligieron las dos que representarían al centro; en la escuela de California, fueron las maestras de curso y de arte las que hicieron la selección de las dos mejores; así ocurrió también en la escuela islámica de Houston. En las tres restantes, la selección se hizo por el equipo de coordinadora y ayudantes de Coordinadora: Pilar Palacín, Fina Selva, John Fritz y Alicia Oria-Iriarte. Se obedeció a estos criterios de selección:**

- Criterios-base y normas del proyecto.
- Mensaje del texto explicativo de la obra.
- Calidad artística y originalidad del dibujo o pintura.
- Representación de las edades comprendidas en el proyecto.
- Referencias a situaciones sociopolíticas de barrio, ciudad, país y/o mundo.

## **2.3 – ACTO INAUGURAL**

- Cronograma del acto de inauguración

**Tuvo lugar el jueves, 20 de junio del 2002, en la sede central del Distrito Escolar Independiente de Houston (HISD, en sus siglas en inglés); el edificio se llama Hattie Mae White Building y está situado en la avenida Richmond 3830.**

- **Palabras de bienvenida por parte de Alicia Oria-Iriarte, Coordinadora de la muestra en los EE.UU. y por parte de María Solórzano, maestra de ceremonias.**

- **Palabras de Dña. Jacel B. Morgan, Asistente de la Superintendente de HISD y Coordinadora de los Programas Multilingües de HISD.**

- **Acotaciones del Sr. Julio López Jacoiste, Cónsul General de España en Houston.**

- **Presentación de Invitados Especiales, por María Solórzano, maestra de ceremonias:**

**Cónsules de México (Sr. Eduardo Ibarrola Nicolín), Perú (Sr. Eduardo Rivoldi) y España (Sr. Julio López Jacoiste); la representante de Comunidades Mexicanas en el Exterior, Sra. Tammy García Chiang; Sra. Jacel B. Morgan y Carmen Claudio-Suárez, del Departamento de Programas Bilingües de HISD; Sr. Bill Carpenter, Asistente de la Superintendente en Relaciones Gubernamentales; Sra. Mary Roche, de la Agencia de Educación de Texas (TEA); Sra. Anne Patterson, coordinadora del Distrito Oeste de HISD; Sra. Sahera Nasser, directora de la escuela islámica Al-Hadi y Sra. Nazish Dawoodally, maestra de la misma escuela; Sra. Pamela Sailors, directora de la escuela Piney Point.**

- Breves palabras del Cónsul de México, Sr. Eduardo Ibarrola Nicolín.
- Comentarios sobre “Un Mundo Teñido de Paz”, por parte de la Srta. Gloria María Abarca, maestra-coordinadora de México.
- Actuación poética-artística de varios niños y niñas.
- Agradecimientos, por parte de María Solórzano.
- Cierre del acto con actuación musical (en lenguaje de signos) de estudiantes de quinto grado de la escuela primaria Piney Point.
- Actividades pedagógicas anexas a la inauguración

**De 1 a 4 de la tarde del 20 de junio:**

Talleres artístico-cooperativos, coordinados por dos maestras, una de expresión corporal y otra de arte, en los que los niños y niñas representantes de dos de las escuelas participantes en la muestra realizaron actividades diversas de expresión corporal y de presentación, dado que provenían de escuelas diferentes, y no se conocían entre sí.

Tras estas actividades de calentamiento, procedieron a trabajar el concepto de paz desde los sentidos (si la paz tuviera un sabor, ¿a qué sabría? Y si tuviera un aroma, ¿a qué olería?)

A continuación, en el taller de plástica, realizaron unos carteles con témperas y pinturas de todo aquello que para ellos/as significaba la paz, fusionando así lo previamente trabajado y creando un poema grupal sobre la paz, que más tarde habría de leerse en el acto inaugural.

Paralelamente, varios niños/as de quinto grado de la escuela elemental Piney Point ensayaban dos canciones en lenguaje de signos sobre la armonía en el mundo, que cantarían como cierre de los actos de inauguración.

**2.4 – NOMBRE DE TODOS LOS CENTROS PARTICIPANTES**

- Niños y niñas participantes por colegios

- The Aurora Waldorf School of Alaska, Anchorage, Alaska
  - **Arianna Cocallas**
  - **Taylor Allen**
  
- St. Margaret of Scotland, St. Louis, Missouri
  - **Mercedes Fritz**
  - **Erin R. Kelleher**
  
- El Marino Language School, Culver City, California
  - **Erin Gelfat**
  - **Marco Tulio García**
  
- Broadmoor Elementary School, Lafayette, Louisiana
  - **Zachary Stielper**
  - **Gabriela Alvergue**
  
- Al-Hadi Islamic School, Houston, Texas
  - **Kamran Amir**
  - **Fayishta Abdul Latif**
  - **Shanza Cortez Khan**
  
- Piney Point Elementary, Houston, Texas
  - **María Fernanda Cabiedes**
  - **Navyd Castro**

- Nombres del profesorado participante por colegios

\* The Aurora Waldorf School of Alaska

- **Carolyn Kraw**
- **Maestras/os del claustro de la escuela**

\* St. Margaret of Scotland

- **Carmela Garza**
- **Sister Debbie Lissem**
- 

\* El Marino Language School

- **Sara Fields**
- **Irene Verde**

\* Broadmoor Elementary School

- **Jane Nearley**
- **Janie Gill**

\* Al-Hadi Islamic School

- **Sahera Nasser**
- **Nazish Dawoodally**

\* Piney Point Elementary

- **Pamela Sailors**
- **Susan Clark**
- **Marilyn Grimaldo**
- **Karen Elsen**

- Nombres de profesionales colaboradores con la coordinación del proyecto

- **Dña. Carmen Claudio-Suárez, Programas Multilingües de HISD**
- **Cari Baena y John Fritz, traducciones**
- **Pilar Palacín, colaboradora de la coordinadora**
- **Fina Selva, colaboradora de la coordinadora**
- **Alicia Oria-Iriarte, coordinadora**
- **Dña. Hellena O. Stokes, Manager de Programas, Biblioteca Central de Houston**

- Nombres de personas y entidades que aportaron ayuda financiera y personal

- **Sr. D. Jesús Cruz Valenciano, Consejero de Educación, Ciencia y Deporte de la Embajada de España, Washington, DC**

- Sr. D. Miguel Martínez, Agregado Cultural del Consulado General de España en Miami, Florida
- Sr. D. Julio López Jacoiste, Cónsul General de España en Houston, Texas

## **2.5 – EVALUACION COMPARATIVA (Detallar las concomitancias, diferencias de expresión plástica en las obras presentadas y expuestas de acuerdo a lo expresado)**

**Los niños y niñas más pequeños que participaron en esta muestra plástica en los EE.UU. de América fueron los alumnos de la escuela islámica Al-Hadi. Sus pinturas son coloristas y espontáneas en la realización. La representación de la paz que ellos/as hacen está ligada a la naturaleza, y es sinónimo de arco iris, pájaros, hierba, sol y vida. Sin embargo, llama poderosamente la atención la percepción que tienen de los problemas sociales de violencia que asolan nuestro planeta; así, un niño de tan sólo 6 años pinta una torre alta debajo de un arco iris y escribe que si la gente no peleara, las Torres Gemelas aún estarían aquí. Para una niña afgana, recién llegada de ese país en guerra, la paz es algo tan sencillo y pleno como poder jugar debajo**

**del arco iris. Las figuras humanas son representadas sonrientes y confiadas, rodeadas de elementos de la naturaleza. Fue muy importante contar con la participación de esta escuela islámica, ya que nos pareció importante mostrar a la sociedad estadounidense que muchas personas musulmanas también abogan por y creen en la paz.**

**En las pinturas de niños y niñas de 8 a 10 años, comenzamos a observar la presencia de símbolos asociados al concepto de paz: la paloma; las manos, con los dedos haciendo el signo de Victoria; las manos entrelazadas; personas en círculo, celebrando; referencias a símbolos bélicos, como armas, tachados o dentro del símbolo de prohibido; etc. Las pinturas de todos ellos/as son extremadamente coloristas, y algunas tienen como fondo el color violeta, que se suele asociar a la creatividad. En muchos dibujos se repite la imagen del globo terráqueo, muchas veces rodeado por cadenas humanas de niños de diferentes razas dándose la mano y siempre sonrientes o bien con una gran paloma sobrevolándolo. Podemos decir que se vislumbra un concepto mucho más social y comunitario de lo que para ellos/as significa la paz, y ese sentido grupal comienza a trascender lo inmediatamente cercano o personal. En las pinturas de estudiantes de estas edades, casi siempre aparece más de una persona, a diferencia de**



los dibujos de niños más jóvenes. El elemento de la naturaleza que más se repite es el sol, como dador de vida y energía.

Por último, en los dibujos de los niños/as de 10 a 13 años, se observa que mientras algunos niños recurren a expresiones más intimistas, otros comienzan a tener una visión más global de los problemas que asolan nuestro mundo: unión entre personas de diferentes países, en muchos casos, entre personas estadounidenses y personas centroamericanas, estos últimos dibujos realizados por niños hispanos; referencias a papeles mediadores de algunos países en procesos de paz, si bien esta expresión está aún mediatizada por la idea de que los ejércitos mantienen la paz; en un dibujo de un niño se observa la Pangea, el mundo sin separaciones continentales, ni de otro tipo de fronteras. Se repiten los símbolos de la paz, la paloma, la tierra, el sol, las banderas y aparecen otros, como el de flores cortadas por espadas. El respeto a la naturaleza es también concomitante en muchos de estos dibujos. En estas muestras de más alcance global, se nos deja ver que la paz es igual en diferentes culturas, y para acompañar tal percepción, se escribe en diferentes lenguas.

Al mismo tiempo, como decíamos, los niños/as de esta edad concluyen que la paz también es y debe ser algo cotidiano, tanto a nivel personal, como a nivel familiar y de círculos de amigos. Referencias al compartir, al papel de las iglesias en la comunidad, al respeto hacia los compañeros/as de clase y los amigos, abundan en el pensamiento de niños de estas edades.

### 3 – ANECDOTARIO

El Cónsul General de España en Houston, Texas, fue muy solícito y dispuesto a ayudarnos con este proyecto desde el primer momento en que le visité en su despacho. Hablando y hablando, resultó que es de la misma Comunidad Autónoma que yo, y no sólo eso, sino que además es íntimo amigo de mi vecino desde que yo tenía 13 años, allí en Pamplona, Navarra. Después de todas estas “casualidades” pensé para mí cuán pequeño es este mundo..., a miles de Km. de mi país, en una ciudad enorme de los USA, y encontrar a una persona de mi pequeña ciudad, que también estudió en mi misma universidad. Por algo lo de la “aldea global”...

## 5. ESPAÑA



### MEMORIA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE PLÁSTICA INFANTIL, INTERNACIONAL INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ **UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ<sup>50</sup>**

#### **1 - MEMORIA LOGÍSTICA**

##### **1.1- PAÍS** ESPAÑA

##### **2.2- FECHA DE INICIO Y CLAUSURA** de 11 enero al 22 de enero de 2002

##### **2.3 – LUGAR O LUGARES DONDE SE HAYA EXPUESTO LA MUESTRA (con fechas)** Madrid, en Casa de América de 11 a 22 de enero de 2002

##### **2.4 – ORGANISMOS INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE HAN COLABORADO EN EL PROYECTO Y CÓMO (ANEXAR LOS LOGOS)** - Comunidad de Madrid - Ayuntamiento de Madrid - RENFE - Policom - Unicef

#### **2 - MEMORIA PEDAGÓGICA**

##### **2.1 – NOMBRE DE CADA UNO DE LOS CENTROS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS: educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüísticas, carácter privado o público, educación especial o integración.**

- *Instituto de Educación Secundaria “Las Musas”* (Madrid)  
Instituto de Educación Secundaria: 1º, 2, 3º y 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Centro educativo estatal, público, laico, Lengua española, Centro de integración, nivel económico cultural media, edades de 12 a 16 años.

- *Colegio de Educación primaria Felipe II* ( Madrid)

---

<sup>50</sup> Es necesario enviarlo por correo normal o valija diplomática y anexar el dossier de prensa y de los medios que hayan cubierto el proyecto en cada país

Casa de América  
Att. Bienvenida Sánchez Alba  
Pº de Recoletas nº 2  
28001 Madrid  
España

Colegio de educación infantil y primaria, edades comprendidas entre 3 y 11 años, laico, lengua española).

- Colegio Quercus (Córdoba, Comunidad Autónoma de Andalucía, al sur del país)  
Colegio, público, rural agrupado (en una sola escuela se concentran niños y niñas de diferentes poblaciones). Colegio de educación infantil y educación primaria comprende las edades de 3 a 11 años, laico, educación pública e integración.
- Colegio Federico García Lorca (Comunidad autónoma de Ceuta, frontera con Marruecos)  
Instituto de Enseñanza secundaria, 1º y 2º de la ESO; laico, intercultural: musulmanes, judíos y cristianos, colegio público, lengua castellana, clase media,
- Colegio Rural agrupado Lozoyuela (Comunidad Autónoma de Madrid)  
Colegio rural agrupado (en una sola escuela se concentran niños y niñas de diferentes poblaciones). Colegio de educación infantil y educación primaria, comprende las edades de 3 a 11 años, laico, educación pública e integración
- Colegio para niños sordos la Purísima (Madrid)  
Centro de educación especial para niños sordos, Centro de educación concertado, lengua española, laico,

## **2.2 – SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS Y LAS OBRAS, CÓMO SE REALIZÓ CON QUÉ CRITERIOS**

### **SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS**

Fueron seleccionados por la coordinadora: Bienvenida Sánchez Alba de acuerdo a los siguientes criterios

- 1- Presencia paritaria de colegios de educación primaria y secundaria
- 2- Que estuvieran representadas las diferentes culturas que conviven en el Estado español
- 3- Que hubiera presencia de, al menos, 3 comunidades autónomas diferentes
- 4- Presencia, al menos, de un colegio de educación especial

### **SELECCIÓN DE LAS OBRAS**

Fueron seleccionadas por el Equipo de Aula Iberoamericana de Casa de América. Bienvenida Sánchez Alba Y Helena Menéndez Ruano (que en esos momentos sustituía a Myrna Ribera Méndez) por enfermedad; obedeciendo a los siguientes criterios:

- 1-Criterios base del proyecto
- 2-Representación en la medida de lo posible de todas las edades que comprende el proyecto (6 a 13 años).
- 3-Calidad plástica del trabajo
- 4-A igual calidad plástica se dirimó por la calidad literaria del texto explicativo sobre la obra

## **2.3 – ACTO INAUGURAL:**

- Cronograma del acto

**Acto inaugural de la exposición.**

**Un mundo teñido de paz, 11 enero de 2002**

- 3:45' Saludo vespertino por parte del Aula Iberoamericana
- 4:00' a 5:00' **Conexión con videoconferencia**

- 1- Palabras de bienvenida por parte de Dña Asunción Ansorena;  
Directora General de la Casa de América (3')
- 2- Palabras de Dña Josefina Aldecó; Escritora y pedagoga  
española (7')
- 3- Videoteatro desde México D F (12')
- 4- Conferencia desde Tánger (12')
- 5- Videoteatro desde Casa de América (17')
- 6- Acto simbólico inaugural, Dña Asunción Ansorena
- 7- Cierre con las palabras de alguno de los profesores  
participantes en la exposición (3')

**- Actividades pedagógicas anexas al acto de inauguración**

Talleres inaugurales alrededor de la exposición  
**UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ**  
Viernes 11 de enero de 2002

**Mañana**

- De 9:45' a 13:00 Anfiteatro  
Talleres cooperativos formados por una representación de los niños y niñas de los diferentes  
colegios españoles que han participado en la exposición e impartidos por especialistas.
  - Taller de plástica<sup>51</sup>
  - Taller de música
  - Taller de expresión corporal
- \*Con un descanso de 20'

**Comida**

- De 13:00 a 2:30' Descanso y Comida cooperativa de todos los talleristas en El parque del  
Retiro.

**Tarde**

- de 2:30' a 5: 10' Anfiteatro
  - 2:30' a 3:45' taller grupal y ensayo general para fusionar las propuestas de los tres talleres
  - 3:45' a 5:10' **Acto inaugural de la exposición.**

**2.4 - NOMBRE DE TODOS LOS CENTROS PARTICIPANTEAS**

**- Niños y niñas participantes por colegios**

**-Colegio público Federico García Lorca**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la  
memoria

**-Instituto de enseñanza secundaria Las Musas**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la  
memoria

**-Colegio de educación Especial par niños sordos La Purísima**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

**- Colegio de Educación Primaria Felipe II**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

**- Colegio Público Quercus**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

**- Colegio Rural Agrupado de Lozoyuela**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

**- Nombre del profesorado participante por colegios**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

**- Nombre de profesionales colaboradores con la coordinación del proyecto**

Bienvenida Sánchez Alba: coordinadora

Elena Menéndez: colaboradora

**2. 5 – EVALUACIÓN COMPARATIVA.** Detallar las concomitancias, diferencias de expresión plástica en las obras presentadas y expuestas de acuerdo a lo expresad

**- Diferencias y concomitancias:**

En las obras de los **niños y niñas de 6, 7 años y en algunos casos de 8** hay una gran espontaneidad y representación de lo cotidiano tanto en las pinturas como en los textos explicativos. Las representaciones de la paz en sus pintura es muy colorista y está ligada al bienestar en su entorno inmediato y específico: la familia , la casa, su cuarto de juegos, sus juguetes, su cama, las golosinas. Hay algunas obras que ligan la paz al icono de la paloma. Palomas semiantropomórficas, muy cromáticas, con gesto alegre y bondadoso. Otras pinturas asocian este sentimiento a una expresión triunfal de los personajes “bienhechores” de sus cuentos e historias. Los niños y niñas ligados al medio rural lo asocian en mayor medida al medio natural: el sol, las estrellas, los pájaros, las flores.

En las pinturas de los niños y niñas de **8 a 10 u 11 años** las figuras centrales aparece en un soporte físico-espacial: paisajes o habitáculos. Los temas, se extienden más allá de la realidad inmediata e individual en el colegio o en la familia con el grupo de iguales, jugando amigablemente. La amistad trascendiendo fronteras: grupos de personas y/o niños y niñas de diferentes lugares y diferentes colores de piel en un gran círculo cogidos de la mano y sonrientes. Los paisajes rurales y urbanos con soles radiantes, globos, mariposas, peces, árboles y gentes amigas que sonríen. Es de destacar que los niños y niñas de la Comunidad Autónoma de Ceuta<sup>52</sup> pinten el paso geográfico del estrecho de Gibraltar, como el tema más recurrente, con el deseo positivo de eliminar los conflictos y las fronteras en el Estrecho, dado que muchos emigrantes pierden la vida al intentar pasar en barcas inseguras y en condiciones inhumanas. Se siguen repitiendo algunos iconos como la paloma y se deja ver alguna influencia de programas televisivos de dibujos animados. Vuelven a aparecer iconos como el de la ploma, ahora más zoomórfica; algunos otros símbolos culturalmente reconocidos como bélicos o pacifistas: conjunto de banderas, armas tachadas o rotas, de algunas de estas salen flores, corazones, manos que se estrechan. En las niñas y niños del medio rural comienza a parecer una presencia de la

<sup>52</sup> - Situada cerca del estrecho de Gibraltar, al norte de África, paso marítimo para los emigrantes africanos que desean entrar en España y por ende en Europa.

naturaleza como algo proveedor de felicidad y abundancia y en algún caso y en oposición a la ciudad como lugar perturbador de ruidos y pintada en tonos grises.

De los **11 a los 13 años** las pinturas comienzan a tener un sello más personal e individualizado. Los temas son más conceptuales y genéricos tanto en las pinturas como en las explicaciones. Vemos claramente que el proceso de socialización se ha consolidado y los temas tienen un mayor alcance social y planetario: unión entre grupos étnicos. Un par de niños de 12 años dada la proximidad de los acontecimientos del 11 de septiembre pintaron a Bin Laden y George Bush departiendo y compartiendo amigablemente, también aparece las torres gemelas como símbolo bélico. Problemas ecológicos, el respeto a los animales expresado en uno de los trabajos en el comercio ilegal de marfil como acto de depredación contra la naturaleza. En varias niñas de 12 y 13 años aparece la necesidad de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Aparecen símbolos fraternales como el anagrama de Naciones Unidas. Predominio de los seres humanos de distintas razas y en situaciones fraternales. También las líneas y colores expresan conceptos de serenidad y calma. La explicación de los textos nos deja ver un mayor pensamiento abstracto aparecen por primera vez conceptos de igualdad, justicia, respeto, derechos humanos y libertad.

**FIRMA DEL COORDINADOR O COORDINADORA  
LUGAR Y FECHA**

## 6. Guatemala

### MEMORIA DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE PLÁSTICA INFANTIL, INTERNACIONAL INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ

#### 1 - MEMORIA LOGÍSTICA

##### 1.1- PAÍS

GUATEMALA

##### 2.2- FECHA DE INICIO Y CLAUSURA

Del 30 de octubre al 12 de noviembre de 2002

##### 2.3 – LUGAR O LUGARES DONDE SE HAYA EXPUESTO LA MUESTRA (con fechas)

Guatemala, Ciudad, en El Museo de los Niños del 30 de octubre al 12 de noviembre de 2002

##### 2.4 – ORGANISMOS INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE HAN COLABORADO EN EL PROYECTO Y CÓMO (ANEXAR LOS LOGOS)

- **Casa de América:** En la coordinación general del proyecto, apoyando en todo momento, conectando con la Embajada de España, proporcionando documentación de identificación (acreditación), proporcionando material por correo ordinario y por correo electrónico, dirigiendo y aconsejando en cada paso que se realizó por vía telefónica e Internet.
- **Embajada de España en Guatemala y Cooperación Española:** Proporcionado sus servicios de correo recibiendo y trasladando las pinturas por valija diplomática, repartiendo las invitaciones que se les proporcionó para los diplomáticos de otros países, presencia del Embajador del reino de España en la inauguración de la exposición.
- **Museo de los Niños:** Prestó sus instalaciones para que se realizara la exposición, y el día de la inauguración se utilizara el área de teatro y el área de juegos educativos.
- 
- **K'ASLEMAL:** significa **vida** en idioma Maya Quiché. Es una asociación privada de desarrollo o una organización no gubernamental,

dedicada a promover la participación ciudadana en el desarrollo de Guatemala. Su director es el señor Roberto Alejos Cámbara, quien me apoyó en la ejecución del proyecto, acompañándome dos veces en la televisión y una vez en la radio, donó la manta que se colocó en el escenario el día de la inauguración, colaboró como jurado calificador al escoger las pinturas y prestó servicios de correo privado en envío de cartas y pinturas.

- **Show de las Pequeñas Estrellas:** Se presentó el día de la inauguración con sus niños artistas, dirigido por su director el señor Luis Pellecer, quien a su vez fungió como maestro de ceremonias.
- **Mr. Music:** Prestó su equipo de luces y música para la presentación del evento y apoyó en lo que El Show de las Pequeñas Estrellas necesitó.
- **¡Aló Qué Tal América!** Publicó el proyecto en su programa, permitiendo que me presentara una vez para explicar el proyecto y otra con las pinturas y el jurado calificador, también solicitaron que niños de diferentes puntos del país mandaran sus pinturas a dicho programa.
- **Radio Punto:** Realizó una entrevista en vivo durante una hora en donde tuve la oportunidad de hablar sobre el proyecto y comentar sobre el tema de la paz en Guatemala y el Mundo.
- **Universidad Galileo:** Realizaron pruebas para tener una comunicación de vídeo conferencia con España, lo cual no se concretó por falta de claridad en el sonido e imagen, pero se les agradece su colaboración

## 2 - MEMORIA PEDAGÓGICA

**2.1 – NOMBRE DE CADA UNO DE LOS CENTROS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS:** educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüísticas, carácter privado o público, educación especial o integración.

### - INSTITUTO BETHANIA (Guatemala)

Instituto de Educación Pre-primaria, Primaria, Secundaria y Diversificado.

Centro Educativo privado, católico, femenino, de idioma castellano, Centro de Integración, Nivel socioeconómico medio-alto, edades de 3 a 17 años.

### - CENTRO EDUCATIVO "EL HOGAR" (Guatemala, Municipio de Mixco)

Colegio de educación primaria, secundaria y diversificado, católico, mixto, de idioma castellano, nivel socioeconómico medio-bajo, edades de 3 a 17 años.



**- ESCUELA URBANA MIXTA EL CALVARIO (Huehuetenango)**

Escuela pública de educación primaria, urbana, mixta, laica, de idioma castellano y Maya Poptí, nivel socioeconómico bajo, edades de 7 a 12 años.

**-COLEGIO MIXTO CATOLICO "GUILLERMO BILBAO ZABALA"  
(San Pedro la Laguna, Sololá)**

Colegio privado, mixto, católico, de educación Pre-primaria, primaria y secundaria, de lengua española y Maya Kaqchikel, nivel socioeconómico bajo, edades de 5 a 15 años.

**-ESCUELA PRIVADA RURAL MIXTA SAN MARTÍN (Aldea San Martín, Departamento de Izabal)**

Escuela privada, rural, mixta, laica, de educación pre-primaria y primaria, de idioma castellano y Maya q'eqchi, nivel socioeconómico bajo, edades de 7 a 13 años.

**-INSTITUTO NEUROLOGICO DE GUATEMALA (Guatemala, Ciudad)**

Institución Pública, Centro de Educación Especial de niños con Síndrome de Down, urbana, mixta, laica, de idioma castellano, nivel socioeconómico bajo, edades de 6 a 17 años.

**SE 2.2 – SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS Y LAS OBRAS, ¿CÓMO REALIZÓ? ¿CON QUÉ CRITERIOS?**

**SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS**

Fueron seleccionados por la coordinadora Tania Avila de Menéndez de acuerdo a los siguientes criterios

- 1- Presencia paritaria de colegios de educación primaria y secundaria
- 2- Que estuvieran representadas las diferentes culturas que conviven en el territorio guatemalteco
- 3- Que hubiera presencia de al menos, 3 departamentos que no fueran los de la capital de Guatemala
- 4- Presencia de escuelas y colegios rurales, urbanos, laicos y católicos y de distintos niveles socioeconómicos.
- 5- Presencia, al menos, de un colegio de educación especial

**SELECCIÓN DE LAS OBRAS**

El jurado calificador estuvo integrado por:

- La coordinadora del proyecto en Guatemala, Tania Avila de Menéndez.
- Director Ejecutivo de Kaslemal, Roberto Alejos Cámara (Asociación Privada de desarrollo u organización no

gubernamental dedicada a promover la participación ciudadana en el desarrollo de Guatemala).

- Pintor y artista de la plástica guatemalteca, maestro Cesar Fortuny.
- Directora de ASCATED, organización dedicada al tema de la niñez con capacidades especiales, Gabriela Búrbano.
- Director del decenio de los Pueblos Mayas y artista de San Juan Comalapa, Marvin Chirix.
- Directora del Programa de televisión ¡Aló Que Tal América! de Canal 3 de Guatemala, Anahí Keller

Obedeciendo a los siguientes criterios:

- 5- Criterios base del proyecto
- 6- Representación en la medida de lo posible de todas las edades que comprende el proyecto (6 a 13 años).
- 7- Calidad plástica y literaria del texto explicativo de la obra.

## **2.3 – ACTO INAUGURAL:**

### **2.3 – ACTO INAUGURAL:**

- Cronograma del acto

**Acto inaugural de la exposición.**

**UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ**

30 de octubre de 2002

**Museo de los Niños**

De 15:00 a 17:00 horas

- Himno Nacional de Guatemala
- Himno del Reino de España
- Palabras de bienvenida por la directora del Museo de los Niños
- Explicación del proyecto y reconocimiento a los niños participantes en la Exposición, por la coordinadora del proyecto en Guatemala, Tania Avila de Menéndez
- Inauguración de la exposición por el Embajador del Reino de España, Ramón Gandarias
- Show de las Pequeñas Estrellas, dirigido por Luis Pellecer
- La Paz, versión en cuento, por Elsa Figueroa
- Café y visita por las instalaciones para observar las pinturas y compartir con los participantes e invitados.

## **2.4 - NOMBRE DE TODOS LOS CENTROS PARTICIPANTEAS**

- **Niños y niñas participantes por colegios**

- ***INSTITUTO BETHANIA***

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- ***CENTRO EDUCATIVO "EL HOGAR"***

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- ***ESCUELA URBANA MIXTA EL CALVARIO***

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- ***COLEGIO MIXTO CATOLICO "GUILLERMO BILBAO ZABALA"***

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- ***ESCUELA PRIVADA RURAL MIXTA SAN MARTIN***

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- ***INSTITUTO NEUROLOGICO DE GUATEMALA***

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- **Nombre del profesorado participante por colegios**

Se anexan las listas enviadas por los colegios al final de la memoria

- **Nombre de profesionales colaboradores con la coordinación del proyecto**

Coordinadora

Bienvenida Sánchez Alba (desde Madrid, España):

General del Proyecto

Tania Avila de Menéndez: coordinadora del proyecto en Guatemala

Roberto Alejos Cámara: colaborador

**2. 5 – EVALUACIÓN COMPARATIVA.** Detallar las concomitancias, diferencias de expresión plástica en las obras presentadas y expuestas de acuerdo a lo expresado.

Diferencias y concomitancias:

En las obras de los **niños y niñas de 6, 7 y 8 años**, se refleja la importancia de la vida familiar, escolar y religiosa. Estos aspectos encierran en gran parte el concepto de paz el cual lo relacionan con la felicidad que perciben por medio de sus padres, maestros, ambiente y religión, expresando con sus vivaces pinturas "angelitos, flores, corazones, casas, familias, colegios y jardines"

Así mismo se exalta la fantasía e ilusiones propias de esta edad en donde la creatividad forma parte importante de su personalidad.

En las pinturas de **niños y niñas de 9,10 y 11 años** se denotan nuevos ambientes, se continúa percibiendo la familia y la escuela como bases fundamentales, pero se agregan paisajes y la conceptualización de la importancia de otros países y personas de diferentes razas para hacer reales los conceptos de paz y violencia.

La visita de su Santidad el Papa Juan Pablo II dejó influencia de su mensaje de paz el cual fue representado en algunas pinturas.

En estas edades el pensamiento se torna más asociativo, los niños y niñas empiezan a darse cuenta de la importancia de las actitudes humanas y como ellas pueden llevarnos a la guerra o a la paz.

Las pinturas de los **niños y niñas de 12 y 13 años** reflejan un marco comparativo más preciso con respecto a los valores. Señalan los aspectos negativos de la guerra observándose "armas, llamas y fuego".

A la vez expresan un pensamiento no concreto en donde sus pinturas indican su capacidad de captación de la necesidad de paz y el deseo de que todo el mundo coopere para lograrla: "unión de las manos, palomas de la paz, paisajes coloridos, tranquilos y soñados campos llenos de flores y paz"

3- **ANECDOTARIO:** redactar brevemente las dos o tres anécdotas más divertidas e interesantes.

#### **Anécdota sobre el inicio del proyecto en Guatemala**

Para mí es una anécdota, desde el principio en que tome parte en este maravilloso proyecto, ya que cuando Bienvenida llamó por teléfono yo tenía muchos trabajos por hacer, entre los cuales estaba uno muy importante que era la tesis para optar el título de licenciada en psicología, estaba también participando en la junta directiva y como coordinadora en la escuela para padres en el colegio de mis hijos, también estaba en la comisión multisectorial de niños con necesidades educativas especiales y un proyecto de resolución de conflictos que se estaba llevando a cabo en el colegio en donde yo trabajo y que también coordiné junto con otra amiga. Cuento todo esto porque hubo un momento en que si me sentí un poco nerviosa por tanta actividad.

Bueno volviendo a lo mismo, cuando Bienve me llamó y me habló del proyecto con tanto entusiasmo, yo sin pensar dije que si sin saber en realidad de que se trataba el asunto. Poco a poco me fui enterando de todo de una manera bastante clara, fue increíble la comunicación constante y alentadora que siempre

obtuve de Bienve. Ni yo podía creer a lo que me estaba metiendo, fue tan grande el acontecimiento que tuve que instalar el servicio de internet en mi casa ya que no me daba tiempo para tanta vuelta. En el trabajo, casa, y amigos a veces cuando me miraban me decían Hola Mundo Teñido de Paz.... y yo me sentía muy contenta. Por las mañanas ya no me despertaba con despertador, sino con el timbre del teléfono y la melodiosa y motivadora voz de Bienvenida desde Madrid, España. Mis hijos y mi esposo decían..... Tania es para ti, es Bienvenida y confieso que cuando no llamaba ya la extrañaba y algunas veces nos hizo falta el timbre del teléfono para levantarnos. ¡Fue emocionante;

### **Anécdota de entrevistas por televisión**

Para dar a conocer el proyecto, fui a la televisión al programa "Aló Que Tal América" en donde me tocó explicar sobre el proyecto e invitar a los niños de toda la república para que participaran enviando sus pinturas al canal. Por aparte, para cubrirme las espaldas, seguí las instrucciones de Bienvenida de escoger 6 colegio o escuelas que serían las representantes en el proyecto. Para mí fue una nueva experiencia ya que nunca me había dirigido al público por televisión y estaba muy nerviosa. En el programa tenían una mascota, era un perrito Chiguagua, tal eran mis nervios que cuando el perrito se me acercó estando en plena entrevista, sin querer le machuqué la cola y el perro grito. Después de esa entrevista, en el programa se realizaban diariamente invitaciones para todos los niños que quisieran participar en el proyecto. Luego otro día ya teniendo las pinturas en nuestras manos, nos reunimos en el canal las personas que iban a participar como jurado calificador, hablamos nuevamente del proyecto y nos presentamos, y lo divertido fue que pusimos todas las pinturas sobre una mesa, haciendo como si los estábamos escogiendo en ese momento, pero en realidad el tiempo para salir en la televisión es tan corto que estábamos alrededor de varios escenarios que daban risa, incluso presenciábamos la presentación de un conjunto musical, que el que tocaba el órgano ni siquiera lo tenía conectado y hacía como que si lo estaba tocando de verdad.

### **Anécdota de entrevista por radio: (Radio Punto)**

Siempre que asistía a las entrevistas por radio o por televisión, tenía que pedir permiso en mi trabajo, que gracias a Dios siempre en mi colegio han confiado en mí, así que me facilitaban los permisos.

Un día la secretaria de un amigo que es dueño de una radio muy importante en Guatemala, me llamó para ver si al día siguiente podía participar en una entrevista sobre el proyecto "Un Mundo Teñido de Paz" en un programa llamado "Con Sentido Humano" y me preguntó si quería hablar una hora o dos horas en la radio. Yo en realidad me puse nerviosa porque era algo que tampoco había realizado en mi vida. Le contesté que estaba bien, que me diera una hora que yo estaría muy puntual a la cita, la cual fue el día 27 de septiembre de 11:00 a 12:00 de la mañana.

La entrevista fue en el décimo nivel y llegue a las 11:00 en punto acompañada de mi amigo, Roberto Alejos quien también me había acompañado al canal de

televisión, me ayudó en la entrevista, solo entre a la oficina y me coloqué unos audífonos enormes y frente a mí estaba el entrevistador que realizó una pequeña introducción sobre el proyecto y platicamos durante una hora sobre la paz el cual se escuchó en directo en toda la república. Entra las cosas que dijimos sobre como nació el proyecto y como se estaba llevando a cabo, hicimos resaltar que era un proyecto sin financiamiento pero apoyado por Casa de América con sede en Madrid España y por la Embajada de España en Guatemala y que las pinturas viajarían en valija diplomática. Luego se dio oportunidad para que las personas llamaran por teléfono y mucha gente llamaba felicitando al programa y diciendo que proyectos como estos necesitábamos en Guatemala, en donde podíamos aprender la cultura de la paz por medio de las expresiones de los niños. . Pero una llamada fue la que nos paró el pelo y era precisamente de una persona que trabajaba en el Ministerio de Educación el cual dijo que nosotros éramos unos farsantes, que ese proyecto si tenía financiamiento y que era un proyecto dirigido por la esposa del presidente. Y que era mentira esos inventos de la valija presidencial. Bueno, mientras esta persona exponía su parecer, nosotros tranquilos porque sabíamos lo que estabamos diciendo pero a la vez todos nos mirábamos y poníamos los grandes ojones de asombro. Luego respondimos diciendo que se estaban equivocando de proyecto y explicamos nuevamente de lo que se trataba el nuestro y recalamos que no había ningún financiamiento y que tampoco era un proyecto lucrativo. Fue una experiencia maravillosa y nos pudimos dar cuenta que los medio de comunicación al igual que sirven para informar, también son de mucho respeto porque también sirven para distorsionar cualquier información si uno no está atento y seguro de lo que está transmitiendo.

**FIRMA DEL COORDINADOR O COORDINADORA**

**LUGAR Y FECHA**

Guatemala, 10 de febrero de 2003

## 7. Marruecos

### Memoria de Un mundo teñido de paz en Marruecos

---

#### I / Memoria Logística :

**1.1 País: Marruecos.**

**1.2 Fecha de inicio y clausura : 02-06-2001 / 09-06-2001.**

**1.3 Lugar o lugares donde se haya expuesto la muestra : Sala de la Delegación del Ministerio de Cultura y comunicación en Tánger de 02 a 09 de junio de 2001.**

**1.4 Organismos, instituciones o empresas que han colaborado en el proyecto:**

**\*Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos.**

**\*Embajada de México en Marruecos.**

**\*Delegación del Ministerio de Cultura y Comunicación en Tánger.**

**\*Delegación del Ministerio de Educación en Chaouen.**

**1.5 Organización : Asociación de Jóvenes Creadores en Tánger.**

#### II / Memoria Pedagógica :

**2.1 Nombre de cada uno de los Centros participantes y sus características :** educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüísticas, carácter privado o publico, educación especial o integración

**\*Colegio Español Ramón y Cajal Tánger (Marruecos).**

Colegio perteneciente al estado español, cuyo objetivo es la difusión del idioma y la cultura española. Educación Infantil y primaria ., edades comprendidas entre 3 y 12 años. El nivel económico de las familias es medio-alto.

### **\*Colegio Agrupado Tasmilt en Chaouen.**

Colegio público Islámico ( son cinco colegios dirigidos por un director, la distancia entre cada uno es de 3 Km. mas o menos,) ,se encuentra en un pueblo a unos 100 Km. de la ciudad de Chaouen, educación primaria, edades comprendidas entre 6 y 14 años, dándose la lengua francesa como segunda lengua. Nivel económico-cultural de las familias es bajo y en algunos casos medio.

#### **2.2 Selección de los colegios y las obras, y como se realizo y con que criterios:**

##### **Selección de los colegios :**

Fueron seleccionados por el coordinador, Said Bahajin de acuerdo a los siguientes criterios :

- 1/ Representación del medio rural y el medio urbano.
- 2/ Representación paritaria de escuelas una privada y otra publica.
- 3/ Interculturalidad del alumnado, que estuvieran presentes los alumnos españoles que viven en Marruecos.

##### **Selección de las obras :**

Se entrego las obras a la Asociación organizadora que formo una comisión de tres personas; el señor Ahmed Fassi, crítico de arte ,Señor Hicham profesor de artes plásticas de secundaria y, Señor Hadouchi Mohamed presidente de la Asociación de Jóvenes Creadores, se desconocen los criterios que siguieron para la selección de las obras.

Personalmente y junto con los autores del proyecto no estuvimos de acuerdo con las obras seleccionadas primero porque las obras seleccionadas del medio rural eran mucho menos que las del medio urbano ( 8 del medio rural y 24 del medio urbano).segundo los de la comisión se fijaron más en las técnicas y el material utilizado y se olvidaron de que los alumnos del medio rural no contaban con el mismo material que los de la ciudad. Tercero se interesaron por lo que para ellos significaba la paz, dejando a un lado lo que para el alumno del medio rural el árbol, el pájaro cantando, el cielo son cosas que significan la paz.

Se mando una carta al presidente de la Asociación antes del día de la inauguración pero no hizo ni caso.

El día de la inauguración se veía esto :

##### **Medio rural :**

Colegio Una Luz en la Montaña : 3 dibujos.

Colegio Agrupado Tasmilt : 5 dibujos.



### Medio urbano :

Colegio Centenario 47 : 10 dibujos.

Colegio Español Ramón y Cajal : 14 dibujos.

## **2.3 Acto inaugural :**

### **Cronograma del acto de inauguración :**

Tuvo lugar el **Sábado 2 de junio 2001** a las 6 de la tarde, en la sala de exposiciones de la delegación del ministerio de cultura y comunicación que esta situada en el centro de la ciudad.

\*Palabras de bienvenida por parte del profesor Said Bahajin, coordinador del proyecto en Marruecos.

\*Recibimiento de los invitados especiales, el gobernador de la región de Tánger-Tetuán ( Moulay Mehdi Alaoui), presidente de la región de Tánger-Tetuán (Mohamed Bouhriz) , delegado del ministerio de cultura y comunicación (Haddou Boughaz) , delegado del ministerio de educación en Chaouen ( Sr. Lhsen bousbai), representante de la fundación Manos Unidas (Sra Maria Dolores Callejon), jefe de estudios del colegio español Ramón y Cajal ( Sra. Maria Carmen Garcia Pardo) ; Ahmed Tribak Ahmed poeta marroquí, Ahmed Fassi crítico del arte y otras personalidades ,representantes de asociaciones y profesores tanto de los colegios participantes como de otros colegios y del centro de formación de maestros en Tánger.

\*Recorrido de la exposición comentado por parte del profesor Said Bahajin y al mismo tiempo la explicación de los objetivos y de los raíces de la idea.

\*Actuación de un dúo tocando música andalusí.

\*Cierre del acto con una invitación a bebidas y dulces típicos de Marruecos.

### **Domingo 3 de junio 2001 :**

Recorrido turístico de los niños del colegio agrupado Tasmilt a muchas partes de Tánger incluye :

\*visita al puerto de Tánger.

\*visita al aeropuerto Ibn Batouta.

\*visita a la playa de Tánger.

### **Jueves 7 de junio 2001 :**

Invitación de Said Bahajin, coordinador del proyecto y el presidente de la Asociación de Jóvenes Creadores a un programa de radio llamado Alwan que significa colores en español.

### **Sábado 9 de junio 2001 :**

La clausura de la exposición.

## **2.4 Nombre de todos los centros participantes:**

### **1 Colegio agrupado Tasmilt**

#### **Profesores participantes:**

- \*Lhsen Bousbai ( delegado)**
- \*Houssain Rkoug (director)**
- \*Naji Mohamed (profesor)**

#### **Niños participantes:**

- \* Mouna Berdaie**
- \* Laila el Abass**
- \* Hafsa Abouzra**
- \* Aicha Senhaji**
- \* Hasna Abouzra**
- \* Fedoua Senhaji**
- \* Asmae el Abass**
- \* Ahmed el Abass**
- \* Abderafik Berdaie**
- \* Soufian Berdaie**

### **2 Colegio Español Ramón y Cajal**

#### **Profesores participantes :**

**Antonio Fernandez asiain (director)**  
**Maria Carmen Garcia Pardo (jefe de estudios)**

#### **Niños participantes :**

- \* Jihan Rebja**
- \* Nouha Benyebdri**
- \* Ilham ben Yahya**
- \* Manoli Casado**
- \* Hicham Hafid Errhmani**
- \* Sara Maimouni**
- \* Yassine Saidi Assimi**
- \* Samia Tassi**
- \* Nadim Akrouh**

**Nombre de personas y entidades que aportaron ayuda financiera y personal**

Doña Carmen Martínez (Embajada de España en Marruecos).

Don Hugo Villanueva (Embajada de México en Marruecos).

Delegación del ministerio de cultura y comunicación en Tánger.

**Evaluación Comparativa:**

En las pinturas de niños y niñas de 6 a 10 años, no había una gran diferencia entre los niños del medio rural y los del medio urbano, los del pueblo se limitaron a dibujar su entorno inmediato y lo que Viena cotidianamente que era el cielo, el bosque, los arboles, los pájaros, en fin todo lo que tiene que ver con el medio natural. Lo mismo que los del Colegio español, sus pinturas eran espontáneas y representaban la paz a través de la naturaleza, pero con pinturas más coloristas encontrábamos dibujos del arco iris y de niños jugando o de caras sonrientes.

En los dibujos de los niños / as de 10-13, nos encontramos delante de pinturas que sacaban claramente problemas actuales como el dibujo de un niño del Colegio agrupado Tasmilt que mostraba como un soldado mataba a tiros a un niño palestino que intentaba arrojarle una piedra y con la otra mano llevaba la bandera Palestina. Había otros dibujos en los cuales se veía la unión de niños de diferentes partes del mundo jugando o tomados de las manos, aparecieron otros dibujos con los símbolos de la paz sobre todo en los dibujos del colegio del medio urbano como la paloma sembrando paz por todo el mundo las manos, armas tachados....etc

**Anecdótico :**

El delegado del ministerio de educación en Chaouen invitó a los niños del pueblo a una cafetería, cuando vino el camarero para servirles el mayor de los niños pidió un Danone y todos pidieron lo mismo, el camarero se quedó sorprendido ya que jamás se servía Danone en las cafeterías, cuando les explico el delegado eso y les dijo lo que se puede tomar, otra vez todos miraron al mayor quien pidió un zumo de naranja y todos dijeron y yo también.

**Realizado por el profesor:  
Said Bahajin**

## **8. México**

### **EXPOSICIÓN INTERNACIONAL, INTERCULTURAL E ITINERANTE DE PLASTICA INFANTIL “UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ”**

#### **1. MEMORIA LOGÍSTICA**

##### **1.1 PAIS**

El nombre oficial de México es Estados Unidos Mexicanos, se encuentra situado en América del Norte; limita al Norte con Estados Unidos de América, al sur con Belice y Guatemala, al Este con el Golfo de México y al Oeste con el Océano Pacífico. México está dividido en 31 entidades federativas o estados libres y soberanos y el Distrito Federal, siendo éste último la capital del país.

##### **1.2 FECHA DE INICIO Y CLAUSURA**

La inauguración de “Un mundo teñido de paz” se realizó el día lunes 25 de junio del 2001 y la clausura el día lunes 2 de julio del mismo año, en la ciudad de México, D.F.

##### **1.3 LUGAR DONDE SE EXPUSO LA MUESTRA**

La exposición se llevó a cabo en la Sala “José Clemente Orozco” de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

##### **1.4 ORGANISMOS, INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE COLABORARON EN EL PROYECTO**

- La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, (D. F.) accediendo que la muestra se expusiera en la Sala “José Clemente Orozco” sin costo alguno, además apoyando en la organización de la inauguración con personal de ésta.
- Agencia Municipal de Latuvi, proporcionando los medios económicos para el traslado de las niñas a la ciudad de México.
- Organización Latuense en la ciudad de México, aportando el hospedaje, alimentación y traslado en

esta ciudad de las representantes de la Escuela Primaria “Una Luz en la Montaña” de Oaxaca.

## **2. MEMORIA PEDAGÓGICA**

### **2.1 ESCUELAS PARTICIPANTES**

En esta muestra participaron de México dos escuelas primarias: Escuela Primaria “Centenario del 47”, Clave:09DPR1383R Ubicada en el Distrito Federal, Perteneciente a la Delegación Gustavo A, Madero en la Colonia Bondonjito. Escuela pública que cuenta con una población de 240 alumnos de clase media , donde se imparte de primero a sexto grado, los padres de familia en su mayoría son profesionistas o se dedican al comercio . La escuela cuenta con maestro de Educación Física así como dos maestras de apoyo al Aprendizaje. Los niños participantes pertenecen al turno matutino que es de 8 a las 12:30 .

La otra escuela participante es la Escuela Primaria Rural Federal “Una Luz en la Montaña”, Clave: 20DPR1052X. Se localiza en la población de Latuvi, perteneciente al Municipio de Santa Catarina Lachatao, Distrito de Ixtlán, Oaxaca, a una distancia aproximada de 50 kilómetros de la capital del Estado: Oaxaca de Juárez. Cuenta con aproximadamente 700 habitantes, la mayoría de la población sabe leer y escribir; el idioma predominante es el español, sin embargo, hay una minoría que habla zapoteco, principalmente las personas adultas. De igual manera, la religión de la mayoría de los pobladores es la católica.

La ley más importante es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece cuáles son los derechos y obligaciones que tenemos todos los mexicanos, pero también en esta comunidad se obedecen las tradiciones y costumbres que han existido a lo largo del tiempo, Los “usos y costumbres” rigen desde los momentos más importantes hasta los más sencillos, un ejemplo es la reunión general de ciudadanos, donde se deciden sobre los asuntos que afectan a toda la comunidad, como el nombramiento de sus autoridades.

Esta escuela cuenta con todos los grados de la Educación Primaria de primero a sexto grados, existiendo únicamente un grupo por grado, es una institución pública y no cuenta con educación especial ni de integración.

## **2.2 SELECCIÓN DE OBRAS**

Para representar a cada escuela se escogieron los trabajos más significativos utilizando como criterio lo que simboliza, el mensaje y no el dominio de una técnica de pintura. Los alumnos de ambas escuelas participaron casi en su totalidad, la primera selección se llevó a cabo en Marruecos y la segunda por profesores de la BENM y las autoras.

## **2.3 ACTO INAUGURAL**

La exposición se inaugura en la ciudad de México el día 25 de junio del 2001, a las 11:00 a.m., en la Sala “José Clemente Orozco” de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Se inició con la ceremonia de Honores a nuestra Bandera Nacional, a este acto asistieron las siguientes personalidades:

Hammadi El Morabit, Encargado de Negocios de la Embajada del Reino de Marruecos en México, Benito Álvarez Fernández, Coordinador General de la Agencia Española de cooperación Internacional de la Embajada de España en México, Profr. Lorenzo Abarca Fernández, Coordinador Sectorial de Educación Secundaria del D.F., Profr., Juan Manuel Rendón Esparza y Profr. Alfredo Sánchez Vázquez, Director y Subdirector Académico de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Olga maya, Representante de la Directora General de Normales, Profr. Efraín Alavez Ruiz, Representante de la Directora Ma. Esther de la Paz Navarro de la Dirección 4 de Educación Primaria del D.F., Profra. Laura González Pérez, Directora de la Escuela “Centenario del 47”, Profr. Salomón R. Jarquín Vargas, Director de la Escuela Primaria “Una Luz en la Montaña”, así como también se contó con la presencia de los niños autores de las pinturas, 11 de D.F. y 2 niñas representando a Oaxaca.

La ceremonia estuvo a cargo de la Profesora Carmen Cecilia Alonso Palacios Marqués, bajo el siguiente orden:

1. Palabras de bienvenida por el Profr. Juan Manuel Rendón Esparza.
2. Presentación del proyecto por la Profra. Gloria María Abarca Obregón.
3. Intervención de los Directores de la Escuela Participantes.
4. Interpretación musical por el grupo Tezcatlipoca.
5. Inauguración
6. Recorrido por la Sala.
7. Cóctel

La sala de exposición quedó dividida en dos espacios, el primero correspondió a Marruecos, ubicando a las escuelas de la siguiente manera:

Zona urbana: Colegio “Ramón y Cajal”

Zona rural: Colegio Agrupado de Tasmilt

De igual manera se hizo con la parte correspondiente a México.

Zona urbana: Escuela “Centenario del 47”

Zona rural: Escuela Primaria Rural Federal “Una Luz en la Montaña”

El inicio del recorrido estuvo a cargo de la Profesora Gloria María, dando a conocer algunos datos culturales de Marruecos, las características de ambas zonas, su educación, cultura y su visión de la paz, algo importante que se resalta es que cuando los niños dibujan el mundo, hacen el continente en que viven, así es como en el lado de Marruecos dibujan Europa y África y los de México, América, por lo que en esta exposición nos permite conocer un mundo más completo. El representante de Marruecos leyó en árabe algunos textos que estaban en los dibujos.

Enseguida se comenzó con la parte correspondiente a México, la Profra. Verónica Baltazar Ruiz explicó las características geográficas, culturales, sociales y educativas de la zona rural del estado de Oaxaca, apoyándose con la proyección de un video de la comunidad y de la escuela; también el Director hizo su intervención para explicar algunas prácticas docentes de esta institución, de igual forma el señor Ignacio Márquez Hernández, representante de la comunidad de Látuvi, Oaxaca, nos deleitó con unas bellas palabras en zapoteco recordando algunas frases de Don Benito Juárez García, Benemérito de las Américas, dentro de las cuales tenemos: ***“Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”***

Continuando con el recorrido se observaron las pinturas de los niños y niñas de ambas escuelas, donde se encontraban los autores de ellas, en el caso del D.F. los 11 niños y 2 de Oaxaca, quienes explicaron lo que quisieron dar a entender con sus dibujos .

Al finalizar se invitó a los presentes a degustar dulces típicos, chapulines y quesillos de Oaxaca, bocadillos de mole, agua de jamaica y de tamarindo, así como disfrutar de música instrumental árabe.

Durante el resto de la semana se contó con la presencia de dos escuelas primarias: “David G. Berlanga” y la Escuela Anexa a la Normal “Luis Hidalgo Monroy”. Las actividades iniciaban a las 9:00 a.m. con una duración de hora y media. Las maestras recibíamos a los grupos, los niños autores les explicaban las pinturas y se les proporcionaba información sobre datos culturales de cada una de las zonas de ambos países, también escucharon palabras en zapoteco y observaron el video de la comunidad rural. Al final los niños realizaban su dibujo sobre la paz y esto implicaba convivir con sus compañeros, compartir el espacio y el material que ocupaban.

Cada día fueron las dos niñas del Estado de Oaxaca, Fresa María Cruz Lázaro y Xiadani Santiago Ramírez y tres niños de la escuela del D.F., haciéndose cargo de la explicación de su pintura y de llevar a cabo algunos recorridos coordinándolos totalmente. Durante la semana visitaron la Exposición un total de 622 niños.

## **2.4 PARTICIPANTES**

### **▪ Escuela Primaria “Centenario del 47” D. F.**

Directora: Profra. Laura González Pérez

Coordinara: Profra. Gloria María Abarca Obregón

Alumnos:

Alejandra Palacios Hernández (tercer grado)

Jessica Estrada Juárez (cuarto grado)

Jessica Daniela Juárez Loeza (quinto grado)

Mario Alberto Hernández Ríos (sexto grado)

Nancy Alejandra García Cervantes (cuarto grado)

Juan Antonio Rodríguez Estrada (tercer grado)

Carolina Sánchez Robles (quinto grado)

Ana Karen Díaz Franco (tercer grado)

Gabriel Corona San Juan (quinto grado)

María del Pilar Armijo Rico (sexto grado)

Kathery Pamela Monroy Hernández (sexto grado)

### **▪ Escuela Primaria Rural Federal “Una Luz en la Montaña”, Oaxaca, México**

Director: Profr. Salomón R. Jarquín Vargas

Coordinadora: Profra. Verónica Baltazar Ruiz

Alumnos:

Fresa María Cruz Lázaro (sexto grado)

Xiadani Santiago Ramírez (tercer grado)

Tobías Marcos Santiago (segundo grado)

Narcedalia Santiago Cruz (quinto grado)

Ricardo Jarquín García (quinto grado)

Alejandra Ramírez Luis (sexto grado)

Blandina Marcos Ramírez (sexto grado)



Águeda Lázaro Cruz (sexto grado)  
Edgar Santiago Quero (sexto grado)  
Jorge Antonio Quero Santiago (sexto grado)

▪ **Colegio Agrupado de Tasmilt, Marruecos.**

Alumnos:

Laila Abasse (sexto grado)  
Abdelrafik Dardaie (quinto grado)  
Hasna Abouzra (quinto grado)  
Senhaji Aicha (sexto grado)  
Hafsa Abouzra (quinto grado)  
Ahmed El Abass (segundo grado)  
Asmae Ajoub (quinto grado)  
Mounia Berdaie (segundo grado)  
Najib Jamoun (quinto grado)

▪ **Colegio Español “Ramón y Cajal”, Tánger, Marruecos.**

Manoli Casado (primer grado)  
Sara Malmouni  
Ilham Ben Yahia (primer grado)  
Nadim Akrouth (primer grado)  
Icam Hajjel Erralmuni  
Nouha Benyebdri  
Jihane Rebja  
Sanni Tassi  
Salah Sanseverino (primer grado)  
Yassire Saidi

**Colaboradores en la coordinación del proyecto:**

**3 Profesor Juan Manuel Rendón Esparza**

Profesor Constantino

**2.5 Evaluación Comparativa**

Se notan las diferencias en las pinturas por el medio en que se vive, los de la zona rural dibujan la naturaleza que les rodea, la manera de cómo viven, sus costumbres, y los de la zona urbana lo expresan en términos de amistad. Resaltando que cuando los niños dibujan el mundo dibuja por lo general el lado en que viven, así es como en Marruecos dibujan el lado de Europa y África y los niños de México dibujan el lado de América, por lo que juntos en esta exposición nos permiten conocer un mundo más completo.

### **3. ANECDOTARIO**

Cuando en una de las visitas de las primarias a la exposición en el DF, durante la explicación que hacían las niñas de Oaxaca ,a los niños visitantes, el representante de la Comunidad el Sr. Roberto les daba la bienvenida a esa parte de la exposición dirigiéndose a ellos en Zapoteco, una pequeña de segundo grado lo escucho , se levantó y le habló en zapoteco al señor pues ella venía de Oaxaca y no había podido hablar con nadie zapoteco ahí en el DF, se abrazaron y estaba muy feliz de que existiera toda una exposición en la que se le daba la importancia su Estado y a su idioma.

## **9. Paraguay**

---

### **MEMORIA**

#### **1- MEMORIA LOGÍSTICA**

##### **1-1 PAÍS: PARAGUAY**

##### **1-2- FECHA DE INICIO Y CLAUSURA:**

- Lanzamiento del Proyecto en Paraguay : 7 de marzo del 2002
- Finalización del Proyecto: 15 de abril de 2002
- Preselección de los dibujos: 16 de abril de 2002
- Conferencia de Prensa: 18 de abril de 2002
- Lanzamiento Oficial de la Exposición: 24 de abril de 2002
- **Exposición y estancia en Paraguay: Del 24 de abril al 3 de mayo de 2002**

##### ***3.1.1.1.1 1.3 -LUGAR DONDE SE EXPUSO LA OBRA***

LA GALERÍA del Centro Cultural de la Ciudad - Manzana de la Rivera

## **1-4-ORGANISMOS, INSTITUCIONES Y EMPRESAS QUE HAYAN COLABORADO CON EL PROYECTO Y COMO (ANEXAR LOGOS)**

### **COMISIÓN NACIONAL PARAGUAYA DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO**

- Dirección de Proyecto
- Gestiones pertinentes para la realización del Proyecto en Paraguay

#### ***RED DE ESCUELAS ASOCIADAS A LA UNESCO***

- A través de las instituciones Asociadas se ha canalizado el Proyecto Un Mundo teñido de Paz

#### ***CENTRO CULTURAL DE ESPAÑA JUAN DE SALAZAR***

- Diseño e impresión de las tarjetas de invitación
- Pago por courier del traslado de las pinturas de Perú a Paraguay y posteriormente a Colombia
- Brindis del Día de la Inauguración

### **CENTRO DE INFORMACIONES DE LAS NACIONES UNIDAS (CINU)**

- Preparación de las Gacetillas de Prensa
- Organización de la Conferencia de Prensa
- Local / auditorio para la Conferencia de Prensa

#### **3.1.1.1.1.1 CENTRO CULTURAL DE LA CIUDAD - MANZANA DE LA RIVERA**

- Preparación de Gacetillas de Prensa
- Exoneración de Costo del Auditorio Ruy Díaz de Guzmán
- Exoneración de Costo LA GALERÍA para la exposición de dibujos por 10 días
- Colaboración con personales para el montaje de la exposición
- Personal de servicio (ayudantes)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

- Llamadas telefónicas internacionales y nacionales
- Envíos de Fax
- Comunicaciones diversas

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- Recepción de dibujos
- Comunicaciones con las Instituciones educativas
- Preparación de notas e invitaciones para la Exposición
- Seguimiento de los pedidos realizados por nota

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

- Redacción y Difusión de la Circular que declara de interés pedagógico al Proyecto Un Mundo Teñido de Paz.
- Recepción de dibujos
- Comunicaciones con las Instituciones educativas

TELEDUCACIÓN

- Exoneración de Costo del Maestro de Ceremonia de Inauguración
- Filmación del Acto Inaugural
- Cobertura de Prensa

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES OFICINA DE ENLACE MRE

– OFICINA DE UNESCO

- Exoneración de Costo por valija diplomática de documentos enviados del Perú a Paraguay
- Comunicación telefónica con las Embajadas y Agregados Culturales de cada país participante del Proyecto.

VICEMINISTERIO DE CULTURA

- Invitación a las autoridades del Viceministerio de Cultura
- Apoyo institucional al proyecto
- Colaboración en la Preselección de las pinturas

2-MEMORIA PEDAGÓGICA

**2 – 1.NOMBRE DE CADA UNO DE LOS CENTROS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS:** Educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religioso, lingüística, carácter privado o público, educación especial o integración.

<i><b>Institución</b></i>	<i><b>Característica</b></i>
<i>Colegio Nacional EMD “Naciones Unidas”</i>	<i>Colegio de Enseñanza Media Diversificada Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: 7mo. A 9no. Grado</i>
<i>School of tomorrow CEC</i>	<i>Escuela con doble escolaridad con el Programa Escuela del Futuro Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: Preescolar al 9no. Grado</i>
<i>Centro de Educación Primaria y Preescolar</i>	<i>Escuela y Centro de niños especiales Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: Preescolar al 6to. Grado</i>
<i>Escuela Gda. No. 11 Cptan. Pedro Juan Caballero</i>	<i>Escuela normal Zona Urbana Carácter: Público Nivel académico: Preescolar al 6to. Grado</i>
<i>Colegio Anglo Americano – CAAPY</i>	<i>Colegio normal Zona Rural - Ciudad del Este Carácter: Privado Nivel académico: Preescolar al 9no. Grado</i>
<i>Centro Educativo Alegría</i>	<i>Escuela integrada( niños especiales y</i>

	normales) Zona Urbana Carácter: Privado Subvencionado Nivel académico: Preescolar al 9no. Grado
--	---

## 2-2-SELECCIÓN DE LAS OBRAS, COMO SE REALIZO, CON QUE CRITERIO

*Las pinturas han sido recepcionadas en la Dirección de Educación Escolar Básica, y la Dirección de Educación Especial, presentándose para la selección 20 dibujos por escuelas.*

*Con un total de 360 dibujos se procedió a la preselección de las pinturas en el local de las Comisión Nacional Paraguaya de Cooperación con la UNESCO.*

### **Acta de Pre Selección de las pinturas**

Siendo las 09:00, del 16 de abril de 2002, se procedió a la selección de los dibujos presentadas por las Escuelas y Colegios de Asunción, República del Paraguay. El jurado estuvo integrado por las siguientes personas:

***Señora Julia Bibolini de Sapena, Directora***

Centro Cultural de la Ciudad "Manzana de la Rivera"

***Señora Margarita Morselli, Directora General***

Dirección General de Bellas Artes

*Viceministerio de Cultura*

***Señora Lidia Edit Amarilla, Secretaria Ejecutiva***

Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO

***Señora María Victoria Heisecke, Directora General***

## *Taller de Expresión Infantil - TEI*

*Los dibujos seleccionados son los siguientes:*

<i><b>Autor</b></i>	<i><b>Institución</b></i>
<i>María José Cañete</i>	<i>Colegio Nacional EMD “Naciones Unidas”</i>
<i>María Gabriela Medina Cristaldo</i>	<i>School of tomorrow CEC</i>
<i>Roberto López</i>	<i>Centro Educativo “Los Laureles”</i>
<i>Nadia Giuliana Barone Duré</i>	<i>Centro de Educación Primaria y Preescolar</i>
<i>Yessica Raquel Correa</i>	<i>Escuela Gda. No. 11 Cptan. Pedro Juan Caballero</i>
<i>Rafael Alberto Barreto Aquino</i>	<i>Colegio Anglo Americano – CAAPY</i>
<i>David Velásquez</i>	<i>Centro Educativo Alegría</i>

### **2-3-ACTO INAUGURAL**

Fecha: 24 de abril de 2002

Hora: 10:00 hs.

Local: Auditorio “Ruy Díaz de Guzmán” – Centro Cultural de la Ciudad

**“Manzana de la Rivera”**

### **CRONOGRAMA DEL ACTO** (ver adjunto Programa)

#### **ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS ANEXAS**

Fecha: 23 de abril de 2002-05-09

**Pintata “Un Mundo Teñido de Paz” con los niños de la calle**

Local: Explanada del Mariscal López Shopping



## 2-4-NOMBRE DE LOS CENTRO PARTICIPANTES

### **RED DE ESCUELAS ASOCIADAS A LA UNESCO**

- *Centro de Educación Primaria y Pre Escolar*
- *Centro Educativos Los Laureles*
- *Escuela Maestro Herminio Jiménez*
- *Escuela Virgen de la Esperanza*
- *Colegio Iberoamericano*
- *Colegio Anglo Americano*
- *Colegio Naciones Unidas*
- *Colegio Liberty*
- *Colegio Roger Texier*
- *Escuela Integrada Alegría*
- *Escuela República de Panamá*

### **INSTITUCIONES INVITADAS**

- *Escuela Graduada N° 3 República del Brasil*
- *Escuela Graduada N° 11 Capitán Pedro Juan Caballero*
- *Escuela Graduada N° 370 Dr. Juan Manuel Frutos*
- *Escuela Graduada N° 1040 Parroquial Subv. Nuestra Señora del Perpetuo Socorro*
- *Escuela Graduada N° 317 Dr. Pedro Pablo Peña*

- *Escuela Graduada N° 343 Manuel Ortiz Guerrero*
- *Escuela Privada Subvencionada N° 13444 Virgen del Rosario*

## COORDINACIÓN DEL PROYECTO

- **Lic. Lidia Edit Amarilla González**, Coordinadora Nacional de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO
- **Lic. María del Pilar Sánchez Bareiro**, Coordinadora de Paraguay Un Mundo Teñido de Paz
- **Prof. Alda Carreras Aranda**, Coordinadora Adjunta

## COLABORADORES

### *MEC -Dirección de Educación Especial*

- Carmen Espínola de Barreto
- Mirian Aguilar
- Ibel Bordón
- Sonia Ferreira
- Patricia Ayala
- Elsa Cardozo
- Osvaldo González
- Gladis Bento de Venialgo

### *MEC – Dirección de Cooperación Internacional*

- Silvia María Espinoza Gamarra
- Margarita Ramírez de Zubeldia

### **MEC – Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica**

- Nidia Beatriz Peña Ojeda
- Carolina Cáceres Capdevila
- Nilsa Elizabeth Fretes Yegros
- Marta Smith
- María Inés Flecha Villalba

## Comisión Nacional Paraguaya de Cooperación con la UNESCO

- Carolina López Peralta
- Rubén Quiñónez Díaz
- Luis Meza
- Jorge Barquinero
- Concepción Gallo

## **AUTORIDADES QUE HAN COLABORADO CON EL PROYECTO**

**Nilo Fernández, Director del Centro Cultural de España Juan de Salazar**

**Alberto Ucelay Urech,** Secretario de Embajada de España en Paraguay

**Graciela Rivarola,** Coordinadora del Centro Cultural de España Juan de Salazar

**Desiderio Garcete,** Director del Centro de Informaciones de las Naciones Unidas

**Osvaldo Codas,** Viceministro de Educación - Paraguay

**Margarita Morselli,** Directora General de Bellas Artes

**María Victoria Heisecke, Directora General del Taller de Expresión Infantil**

**Julia Elena Bibolini de Sapena,** Directora del Centro Cultural de la Ciudad – Manzana de la Rivera

**Betritz Pompa;** Jefa del Centro Cultural de la Ciudad

**Victorina Espínola de Ruiz Díaz,** Directora General de Educación Escolar Básica

**Raúl Aguilera,** Director de Educación Escolar Básica

## **COLABORADORES DEL ÁREA EDUCATIVA**

**Lic. Claudia Pacheco, Directora**

## **Escuela Integrada Alegría**

### **Encargada del Proyecto**

Prof. Marina Peralta, Profesora de Educación Artística

Lic. Nilza Gadea, Directora

Centro de Educación Preescolar y Primaria

Encargada del Proyecto

Lic. Julia Casal, Coordinadora

Ing. María Elsa Bareiro de Sánchez, Directora General

Escuela N° 13.444 Priv. Subv. “Virgen del Rosario”

Encargada del Proyecto

Prof. Elsa Noelia Sánchez Bareiro, Maestra de Grado

Prof. Leticia González, Maestra de Grado

Prof. Virginia Daria Amarilla, Profesora de Grado

Prof. Selva Leopoldina de Duarte, Profesora de Grado

Prof. María Elena Cardozo, Profesora de Grado

Prof. Ninfa de Buzó, Profesora de Grado

Lic. María Cristina Salay de König, Directora

Colegio Anglo Americano – Ciudad del Este

Encargada del Proyecto

Prof. Sonia Núñez de Carrasco.

Lic. Cresencio Fariña, Director

Colegio Roger Texier

Dra. Sannie Romero de Velásquez, Directora

Colegio Iberoamericano

Encargados del Proyecto

Prof. Stella Maris Scolari, Directora

Colegio Nac. E.M.D. Naciones Unidas

Prof. Juan Rodríguez, Colegio Nac. E.M.D. Naciones Unidas

Prof. Eugenia Bogado de Prieto, Directora

Escuela República de Panamá

Prof. Eva Quevedo de Bajac, Directora

Centro Educativo “Los Laureles”

Lic. Elvira Samaniego de Peralta, Directora

Centro Educativo N° 4865 Campoverde

Encargada del Proyecto

Prof. Fátima Cáceres Rolón, Profesora de Grado

Sofía Bernarda Quevedo de Russo Padin, Directora

Escuela Graduada N° 3 República del Brasil

Encargada del Proyecto

María Magdalena Riquelme de Pelaez, Profesora de Grado

Lic. Lidia Concepción Barrios González, Directora

Escuela Graduada N° 11 Capitán Pedro Juan Caballero.

Encargada del Proyecto

Prof. Gregorio Quiñónez Martínez, Maestro de Grado

Lic. Eliodora Chavez Zarza, Directora

Escuela Graduada N° 370 Juan Manuel Frutos

Encargadas del Proyecto

Prof. Rosa María Amarilla de Rojas, Maestra de Grado

Prof. Olga Concepción Riquelme Díaz, Maestra de Grado

**Lic. Ninfa Oliveira y Silva de Aguilar, Directora**

**Escuela Gda. N° 1040 Parroq. Subv. Nuestra Señora del Perpetuo Socorro.**

Encargada del Proyecto

Lic. Liz Elizabeth Yorki Zaracho, Maestra de Grado

Lic. Graciela E. Saldivar Isasi, Directora

Escuela Gda. N° 317 Dr. Pedro Pablo Peña.

Encargada del Proyecto

Prof. Myrian Insfrán de Céspedes, Profesora de Grado

Prof. Graciela Romero de Torres, Directora  
Escuela Graduada N° 343 Manuel Ortiz Guerrero.

Encargada del Proyecto  
Prof. Estela Jara de Borda, Maestra de Grado

Lic. Carolina Torreani

Colegio Liberty

Lic. Genara Velásquez de Yegros, Directora  
Escuela Graduada N° 1041 Parroquial Subvencionada Santísimo Redentor

Encargadas del Proyecto  
Prof. Paola Carolina Arana Vaida , Maestra de Grado  
Prof. Teresa Dejesús Zárate Ramírez, Maestra de Grado  
Prof. Silvia Teresita Palacios Portillo, Maestra de Grado

## **2.5 - EVALUACIÓN COMPARATIVA**

Detallar las concomitancias diferencias de expresión plástica en las obras presentadas y expuestas de acuerdo a lo expresado.

Las obras expuestas por Paraguay fueron seleccionados por profesionales del área de la plástica, pero se basaron en el mensaje que constituía para ese niño/a La Paz, con relación a la pintura.

Las Técnicas utilizadas en los dibujos seleccionados fueron distintos entre los seis: Crayolas, temperas, lápices de colores, etc.

**3- ANECDOTARIO:** Redactar brevemente las dos o tres anécdotas más divertidas e interesantes.

El Señor Alberto Ucelay, Secretario de la Embajada de España en Paraguay, fue la primera persona que se interesó por ayudarme, y yo le había comentado que el proyecto no tenía financiamiento económico, y el me decía COMIENZA MUJER A COMENTARME TUS SUEÑOS, POR QUE **SOÑAR ES GRATIS...**y al final de la entrevista después de soñar y soñar , me dijo que le gustaba aquellas personas que creían que sin dinero se pueden hacer muchas cosas, y

que dada esa situación pintoresca el me ayudaría a través del Centro Cultural de España Juan de Salazar.

***Lic. María del Pilar Sánchez Barreiro***

***COORDINADORA***

***Prof. Alda Carreras***

***Coordinadora Adjunta***

## 10. Perú

### PROYECTO DE PLASTICA INFANTIL INTERNACIONAL E ITINERANTE UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ

#### INDICE

#### 2. MEMORIA PEDAGÓGICA

##### 2.1 Presentación

---

##### 2.2 Centros educativos participantes: “un mundo teñido e paz en el Perú

###### 2.2.1 *Sierra*

###### 2.2.2 Costa

###### 2.2.3 Selva

##### 2.3 Niños participantes en un mundo teñido de paz en el Peru.

###### 2.3.1 Fase Nacional.

###### 2.3.2 Fase Internacional.

###### 2.3.2.1 Costa.

###### 2.3.2.2 Sierra.

###### 2.3.2.3 Selva.

---

##### 2.4 Justificación.

##### 2.5 Objetivos.

###### 2.5.1 Teniendo en cuenta al niño que aprende y enseña.

###### 2.5.2 Teniendo en cuenta a los que educan y se educan.

##### 2.6 Ceremonia inaugural.

###### 2.6.1 Discurso inaugural a cargo del Presidente del Congreso de la República del Perú

---

##### 2.7 Un encuentro de artistas para producir humanidad.

###### 2.7.1 Pinturas seleccionadas y comentario humano que suscitan.

---

##### 2.8 Criterios de selección.

##### 2.9 Evaluación comparativa.

---

##### 2.10 Actividades pedagógicas anexas.



2.10.1 Ciudad de Lima.

---

2.10.2 Ciudad de Piura.

2.11 Lo que hemos aprendido de nuestros niños.

2.12 Conclusiones.

2.13 Anecdótico.

---

2.14 Evaluación general.

2.15 Agradecimientos.

2.16 Profesionales colaboradores con la coordinación general.

---

“UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ EN EL PERU”

UN ENCUENTRO DE ARTISTAS PARA PRODUCIR HUMANIDAD

---

## 2. MEMORIA PEDAGOGICA

### 2.1 PRESENTACIÓN

**Vivir en paz, es vivir como humanos entre seres humanos, y ello supone:**

**Reconocer en toda persona, su condición de fin en sí misma, y jamás de medio o instrumento.**

El mundo contemporáneo que ha conquistado el hombre, tras largos años de esfuerzo y dedicación. Encierra la más grande paradoja. **ES EL MUNDO, DE LAS GRANDES CONQUISTAS Y TAMBIÉN DE LAS MÁS PROFUNDAS INSATISFACCIONES.**

**El hombre, ha renunciado a vivir la grandeza de su propia humanidad, y se ha subordinado a los medios, y por eso estamos ante el espectáculo indignante, de un mundo en el que los hombres son valorados por lo que tiene y no por lo que son, donde el tener prevalece sobre el ser y lo que es peor, donde las cosas son mejor tratadas que las personas. La vida, el honor y la dignidad de las personas nada valen porque, la ambición de una vida económicamente mejor, todo lo justifica y es más, es la cualidad suprema por la cual el mundo se mueve y avanza**

**Todos somos testigos de esta osadía. El hombre ha transformado los medios en fines y ha renunciando a la grandeza de su propia humanidad. Ha construido un mundo del tener, donde paradójicamente, todo lo que posee parece conspirar contra él, no le hace**

**feliz, le impide vivir en paz y es mas bien la causa de sus profundas insatisfacciones.**

Rescatar al hombre de su inhumana condición, es devolverle la grandeza que su ser reclama, es decir, respetarla, aceptarla, valorarla y apreciarla, independientemente de: sus posibilidades o limitaciones, modo de ser, cultura o condición social. Es el camino que un mundo teñido de paz en el Perú le invita a conocer a través de la pluricultural y multilingüe realidad de esta tierra que los niñ@s, docentes y centros educativos han representado dignamente.

Los [niñ@s](#) y docentes de un mundo teñido de paz en el Perú, no solo **procedían de las tres regiones naturales del Perú: Costa, sierra y selva** y por ende tenían, las características culturales y **el idioma o dialecto propio de la región** a la que pertenecían (Costa – Castellano, Sierra – Quechua y selva - aguaruna) ,sino también, **la condición social a la que ellos pertenecían, no era la misma**, así tenemos que en Un mundo teñido de paz en el Perú, se hallan representados: **niños trabajadores (lustrabotas, vendedores ambulantes, lavadores de autos etc)** que viven en el área urbana de las ciudades de la costa, y se educan en **centros educativos urbanos, públicos** niñ@s trabajadores en las faenas agrícolas de la sierra y selva, procedentes de **centros educativos rurales, públicos** y niñ@s de la costa que gozan felizmente de su infancia, porque la condición social de los hogares a los que pertenecen se lo permite, en su mayoría pertenecientes a **centros educativos urbanos, privados del país** , que en la mayoría de los casos son **mixtos** pero en otros y con pleno respeto a cultura religiosa de nuestro país centros **educativos religiosos, públicos** y sólo de niñas, como es el caso de Colegio Nacional San José de Tarbes de la ciudad de Piura,

A continuación usted conocerá quienes son ellos.

## **2.2 BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES: “UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ” EN EL PERÚ DE CARÁCTER: PÚBLICO , PRIVADO; URBANOS Y RURALES DE LA COSTA SIERRA Y SELVA PERUANA, MIXTOS Y SOLO DE NIÑAS, LÁICOS Y RELIGIOSOS**

### **2.2.1 SIERRA**

- **AYACUCHO**

## **Escuela Estatal N° 38129 (Rural, mixto, laico,público)**

Se encuentra ubicada en el distrito de chuschi, provincia de Cangallo del departamento de Ayacucho en la sierra peruana.

**Chuschi** es el lugar donde **nació el terrorismo en el Perú**, su población campesina y en extrema pobreza fue fácil presa de la ideología comunista de Abimael Guzmán, que en el año 1,980 eligió Chuschi para iniciar el terrorismo en este país, incendiando las ánforas electorales y el municipio de esta localidad, hasta concluir con un saldo de 25,000 muertos y cuantiosas pérdidas materiales que afectaron a millares de peruanos.

Actualmente Chuschi es un pueblo que vive en paz gracias al esfuerzo organizado de sus pobladores, quienes agrupados en rondas campesinas han logrado erradicar el terrorismo, en colaboración con las fuerzas del orden. El centro educativo elegido, es público y único en este lugar, es mixto y tiene sólo el nivel primario. La población de Chuschi y por ende también la del centro educativo, es de habla quechua y castellana, preserva la riqueza pluricultural de los pueblos andinos del Perú, y especialmente en danzas, fiestas y religiosas, entre las que destacan el baile de las tijeras y la semana santa ayacuchana.

- **Centro Educativo “Nuestra Señora del Carmen”. (Rural, mixto, laico, público)**

Se encuentra ubicado en la provincia de Huanta del departamento de Ayacucho de la sierra peruana.

Es un centro educativo, público, mixto que cuenta sólo con el nivel primario, y que ha destacado en muchos concursos regionales de cuentos y danzas. Su población es de habla quechua y castellana, dedicada a la agricultura y de un acendrado sentimiento religioso. Huanta y el centro educativo que lo representa al igual que el de Chuschi, posee la riqueza pluricultural de los pueblos andinos del Perú síntesis viviente de lo andino e hispano.

- **HUARAZ**

### **Centro Educativo “La Merced” (Rural, mixto, laico, público)**

Ubicado en el distrito de Llamellín, provincia de Huaraz en el departamento de Ancash en la sierra del Perú.

Centro educativo, público, mixto y del nivel primario. Dirigido por la Operación Matto Grosso , asociación italiana de ayuda a la pobreza dirigida por el padre Ugo de Censi. Su población es de habla quechua y castellano, pero la del centro educativo también conocen el italiano, su nivel académico es regular en promedio pero bueno en la región donde se halla, tiene una formación religiosa católica y conserva toda la riqueza cultural de los pueblos andinos del Perú.

### **2.2.2 COSTA**

- **PIURA**

- Colegio Nacional “San Pedro” (Urbano)**

- Ubicado en el departamento de Piura en la costa norte del Perú, de carácter público y mixto que posee los tres niveles de la educación peruana : inicial, primaria y

- secundaria . Su población educativa en un 60% son niños trabajadores, no obstante el nivel académico del mismo es regularmente bueno en promedio y con excepciones de alumnos que destacan en el área de matemática, deportes y

- folklore. Sus docentes han sido capacitados en el Plancad del Ministerio de Educación.

- **Colegio Nacional “San José de Tarbes” (Urbano)**

- Ubicado en el departamento de Piura en la costa norte del Perú, de carácter público y que brinda educación solamente a niñas y jóvenes en los tres niveles educativos de la educación peruana: inicial, primaria y secundaria. Dirigido por la orden religiosa de San José de Tarbes, pertenece a la red de colegios pilotos y experimentales del Ministerio de Educación del Perú, mantiene intercambio educativo con un centro educativo colombiano. Su población estudiantil tiene un rendimiento académico bueno y destacado en la región . Sus docentes han sido capacitados en el Plancad del Ministerio de Educación

### **2.2.3 SELVA IQUITOS**

Proyecto Kalapata “Niños de la Amazonía” (Rural)

Ubicado en el departamento de Iquitos en la selva del Perú, que impulsa la educación de niños y niñas de la amazonía peruana con ayuda de la Association Médecins aux pieds nus de Francia .Rescata su propia tradición motivando la preservación de sus costumbres ancestrales en la salud, alimentación y la vida cotidiana. Sin que ello signifique un descuido de la formación tecnológica , científica y artística de lo moderno, destacando los talleres de plástica que también se imparte a los niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 6 y 15 años de edad.

## **2.3 NIÑOS PARTICIPANTES EN UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ EN EL PERU**

### **2.3.1. FASE NACIONAL**

Niños que expusieron sus pinturas en el Congreso de la Republica y todos las salas de cultura en las que se expuso un mundo teñido de paz en el Perú, y disfrutaron de todas las actividades pedagógicas programadas en las ciudades de Lima y Piura durante los quince días que permaneció el proyecto en Perú y

que habían sido programadas en función de la propuesta pedagógica peruana, que posteriormente describiremos.

#### **2.3.1.1 SIERRA**

##### **3.1.2 Escuela Estatal N° 38129**

##### **3.1.3**

- |     |                |         |                      |
|-----|----------------|---------|----------------------|
| 1.- | Nèlida Huaycha | 9 años  | Tomás Haycha Chuchón |
| 2.- | Walter Oreol   | 10 años |                      |

##### **3.1.4 Centro Educativo “ Nuestra Señora del Carmen”**

- |     |                        |         |                        |
|-----|------------------------|---------|------------------------|
| 3.- | Paola Vega Lozano      | 9 años  | Aquiles Janampa Galvez |
| 4.- | Amanda Huamán Mauricón | 10 años |                        |

##### **Centro Educativo “La Merced”**

Ariela Egúsquiza

- |     |                          |         |  |
|-----|--------------------------|---------|--|
| 6.- | Dina Espinoza Toléntino  | 8 años  |  |
| 7.- | Cledi Espinoza Tolentino | 11 años |  |

#### **2.3.1.2 SELVA**

- **Kalapata ” Niños de la Amazonia”**

Melanie Jancas K

- |      |                           |          |  |
|------|---------------------------|----------|--|
| 5.-  | Angélica Hidalgo Sahurico | 13 años  |  |
| 9.-  | Kevin Sosa                | 10 años  |  |
| 10.- | Vanessa Isuiza Vásquez    | 13 años. |  |

#### **2.3.1.3 COSTA**

- **Colegio Nacional “ San Pedro”.**

- |      |                              |         |                |
|------|------------------------------|---------|----------------|
| 11.- | Ricardo A Carrión Carrión    | 12 años | Gloria Quevedo |
| 12.- | Katia del Pilar Córdova Cruz | 11 años |                |

- **Colegio Nacional “ San José de Tarbes”**

- |      |                           |         |                |
|------|---------------------------|---------|----------------|
| 13.- | Guissela Fernández Santos | 13 años | Ivonne sánchez |
|------|---------------------------|---------|----------------|

14.- Milagros Fiestas Nunura 13 años

• **Colegio San Ignacio de Loyola**

15.- Joseph Nuñez Méndez 12 años Eliza Silva

16.- Vanessa Sotelo Cea 12 años

### 2.3.2 FASE INTERNACIONAL

Centros educativos, docentes y niñ@s de la costa sierra y selva del Perú que en número de seis, representan al Perú con sus pinturas en la fase internacional itinerante, que recorrerá todos los países en los que se expondrá la muestra de plástica infantil.

#### 2.3.2.1 COSTA:

#### Docentes

##### Participantes.

Colegio Nacional “ San Pedro”.  
Cachay.

Gloria Quevedo

Ricardo Armando Carrión Carrión.

Colegio Nacional “ San José de Tarbes”  
Milagros Fiestas Nunura.

Ivonne Sánchez

#### 2.3.2.2 SIERRA:

Escuela Estatal N° 38129  
Chuchón  
Walter Oreol Pacotaype.

Tomás Huaycha

Centro Educativo “ Nuestra Señora del Carmen”  
Galvez.  
Paola Vega Lozano.

Aquiles Janampa

Centro Educativo “La Merced”  
Vidal.  
Cledi Espinoza Tolentino.

Ariela Egusquiza

#### 2.3.2.3 SELVA:

Kalapata ” Niños de la Amazonia”

Melanie Jancas K.

Vanesa Isuiza Vásquez.

### 2.11 JUSTIFICACION

En este contexto que nos reclama devolver al hombre la humanidad perdida, corresponde formularnos las siguientes preguntas:

¿Qué es ser humano?, ¿Qué significa vivir como tal?, ¿Cómo alcanzar la paz y la felicidad que tanto anhelamos?

¿Qué ha pasado con el hombre, que se ha subordinado a los medios y se ha olvidado de sí? ¿En que momento abdicó a su grandeza?

Para responder a esta interrogante nos apoyaremos en los clásicos.

¿Qué es ser humano?

**Boecio** define al hombre como un ser a cuya naturaleza le corresponde el ser personal que define como: “Unidad sustancial de naturaleza racional” es decir, individuo físico, y como tal, parte del universo cerrado en sí mismo oponiéndose a otros individuos, pero atendiendo a su **aspecto esencialmente humano el alma espiritual, el hombre es un ser persona, sujeto dotado de inteligencia y voluntad, llamado por tanto a CONOCER, QUERER Y TRASCENDER EL UNIVERSO POR SU LIBERTAD SEGÚN MANDATO DE SU MISMA NATURALEZA.**

La persona es un ser humano, pero esa humanidad le ha sido dada como regalo, y tarea. La persona, es el único ser en cuya esencia reside el sentido de su propia existencia y es por ello que en el alma humana espiritual reside la esencia misma de su ser, donde el hombre tiene el deber y poder de su propio desarrollo.

¿Qué significa vivir como humano?

Vivir como humano por todo lo que antecede es ante todo **fidelidad a la propia naturaleza;** es decir, **ser pero también hacerse**, haber recibido como regalo la humana condición pero también como tarea. **Ser un regalo para transformarse también en regalo para los demás, crecer y alcanzar la propia autorrealización procurando el crecimiento y la realización de los demás, en suma un ganar dando**

Un proceder que trascendiendo todo materialismo reduccionista, y racionalismo puro egoísta, nos haga poder decir, es cierto; en el plano puramente material uno más uno son dos y uno menos uno es cero, pérdida y no ganancia, pero la persona humana no es solo, materia, sino es ante todo un ser espiritual llamado a la trascendencia por la donación y entonces en él las cosas se suceden de manera distinta que en la pura materia, y así uno menos uno no es cero sino diez, ganancia y no pérdida. Este es el sentido que a todo acto humano caracteriza, un auto poseerse para darse luego a los demás. Un crecer en virtudes al máximo posible dando a los demás en consecuencia lo máximo posible, este es el gran reto, el gran proyecto que a todo ser humano le compete realizar, **UN HACERSE DESDE SU SER FIELMENTE, LO CONTRARIO SERIA DESHACERSE**

Aristóteles nos lo decía ya hace muchos siglos atrás “ el oficio propio del hombre consiste en ser virtuoso”, he aquí la luz., la virtud y solo la virtud nos hará seres humanos capaces de vivir como tal, felices en armonía y paz.

Entre el ser y el hacerse, existe una tarea, una misión que el hombre por vocación está llamado a realizar voluntariamente. Renunciar a ella es otra posibilidad nuestra que si deseamos podemos optar, pero lo que jamás podremos hacer es renunciar a sus consecuencias.

Un vivir inhumano siendo humanos lo hemos visto ayer anteayer o hace poco, es sinónimo de destrucción, guerra, muerte, llanto dolor, escasez, miseria humana y material.: Visión reduccionista y materialista del hombre, individualismo egoísta, que trae consigo, injusticia, insolidaridad, ensimismamiento, aislamiento, soledad infelicidad, y ausencia de paz

La paz y la felicidad para la que ha sido creado el hombre es un derecho y un deber que todos debemos asumir, viviendo como humanos entre seres humanos, es decir, realizándonos en la trascendencia y la donación hacia los demás, lo que a su vez significa reconocer en toda persona. el derecho de ser respetada aceptada valorada y apreciada como fin en sí misma, independientemente de sus posibilidades o limitaciones, modo de ser, cultura o condición social.

Un acto de estricta **justicia**, que sólo puede comprometer a un humano con otro semejante a él, y que supone también, la **solidaridad** de salir de sí mismo, para rescatar y respetar en su prójimo la humanidad perdida u olvidada, a través de un diálogo fecundo, de encuentros consigo mismo y los demás. En la convivencia misma, y a través del arte, empezando por la infancia; espacio y tiempo oportuno en el que lo humano puede pintarse con arte de modo natural.

Todos queremos vivir en paz y ser felices sin duda, pero **LA PAZ Y LA FELICIDAD ES UN DERECHO QUE SE GANA cuando voluntariamente decidimos ser artífices y artistas de esa humanidad que hemos recibido como regalo**, es decir, cuando haciendo uso de nuestras facultades específicamente humanas, inteligencia y voluntad, nos atrevemos a buscar la verdad, querer el bien y hacerlo libremente en favor de los demás y de nosotros mismos, pues en esa entrega personal gratuita que trasciende los límites egoístas de nuestra individualidad, esta no se anula sino que se potencia humaniza y crece.

Por tanto, así como el hombre y la mujer, han sido creados para ser felices y vivir en paz, lo han sido también para la solidaridad y la entrega. Ningún animal puede darse, el hombre si, y es precisamente en esa entrega que no solo es dar sino también recibir; porque no sólo enriquece, humaniza y beneficia a los demás, sino también se enriquece, humaniza y beneficia a sí mismo, que encuentra la raíz de su propia grandeza y dignidad.

Por tanto, el hombre conservara el respeto hacia su propia dignidad y la ajena sólo cuando se decide voluntariamente, a realizarse en la entrega, que es donación personal, es decir, acción virtuosa y buena, que busca el servicio a los demás como fin en sí mismo y jamás como medio para



alcanzar otro bien inferior que enajena no sólo a los demás al subordinarlo a bienes menores sino también a sí mismo, por no corresponder su acción a un acto acorde a su dignidad personal.

Curiosa realidad humana y digna que nadie advierte, servicio, entrega donación sinónimo de: dignidad, grandeza y beneficio para el que lo recibe, el que lo presta y la sociedad en su conjunto.

El que quiera ser el primero entre ustedes que se haga el servidor de los demás.

El servicio, la entrega, la donación personal, se corresponde con dignidad, grandeza, humanidad, libertad, virtualidad, belleza, y AMOR, palabra mágica en la que se equilibran armoniosamente la riqueza humana, ética y estética que nos traerá la paz y la felicidad que tanto anhelamos.

La donación personal no resta sino suma y hasta multiplica, nos permite ganar en humanidad, y capacidad de ser feliz y hacer felices a los demás, de estar en paz consigo mismo y de promover la paz con los demás, es decir de construir Un mundo teñido de paz más humano mas digno, mas justo y solidario.

Esta es una realidad que no debemos olvidar, para no ser indiferentes en esta lucha, en la cual nadie nos puede remplazar. Ninguna acción humana es indiferente, así que sino avanzamos retrocedemos, sino incrementamos, disminuimos, sino sumamos restamos sino luchamos por ser mas humanos para hacer más humano el mundo en que vivimos, nos deshumanizamos nosotros mismos y el mundo que nos rodea, perdemos nosotros y pierde la sociedad a la que pertenecemos.

La paz y la felicidad van unidas son como dos caras de la misma moneda y ambas son hijas de la justicia y la solidaridad

El que es feliz vive en paz y el que esta en paz consigo mismo y los demás es también feliz. Todos queremos vivir en paz y ser felices sin duda, pero La felicidad y la paz que todos anhelamos, no es algo que se recibe, sino algo que se da, no esta fuera, sino dentro de nosotros, no esta en lo que se busca para si, sino en lo que se comparte con los demás, pero que al hacerlo no se pierde sino se acrecienta y se gana precisamente en aquello que se ha dado, humanidad, felicidad y paz.

Habiendo respondido a los dos primeras interrogantes que es ser humano y que significa vivir como tal para alcanzar la paz y la felicidad que tanto anhelamos, pasamos ahora a responder sucintamente las dos ultimas preguntas De modo conclusivo y sintético

¿Qué ha pasado con el hombre, que se ha subordinado a los medios y se ha olvidado de sí? ¿En que momento abdicó a su grandeza?

La repuesta aunque suene paradójica es real y digamos que: el hombre no se olvido de si mismo, sino que por el contrario se fijo en si mismo pero equivocadamente, es decir, identifico el auto cocimiento con ensimismamiento egoísmo individualista que le encierra en sus propios limites alienándole e impidiendo el desarrollo natural de su naturaleza, que le llama a la trascendencia por la donación.

Abdico a su grandeza precisamente, cuando decidió quedarse, en los reducidos limites del materialismo indivialista. Sin otras aspiraciones más que aquellas que la sola materia reclama, uno más uno dos, dos más dos cuatro, cuatro más cuatro ocho y así sucesivamente un sumar en progresión aritmética, como se hace en con los bienes materiales, a los cuales el hombre ha entregando su dignidad, su espiritualidad.

El hombre reducido a simples números, es tratado y valorado como tal, en la economía, la política etc. Ahora mismo lo estamos observando en la segunda guerra del Golfo, vamos avanzando, se han tomado x cantidad de ciudades, prisioneros, se han producido x cantidad de bajas.

Vidas humanas reducidas a números, sin importarnos la irremplazable riqueza y singularidad de cada una, y por la misma razón la insustituible tarea que le correspondía realizar en este mundo. Acaso los lideres de EEUU e Iraq , se han preguntado, cuantos niñ@s jóvenes, que han podido superar a los grandes lideres científicos y humanistas que hemos tenido han muerto en una guerra tan irracional como inútil?

¿Quién ha perdido y quien ha ganado con esta guerra? Nadie ha ganado desde luego, y por eso la guerra no es precisamente el recurso apropiado para solucionar nuestros problemas, porque en muchos casos por no decir siempre, en lugar de solucionarlos los agrava.

¿Cómo se entiende entonces la guerra?

La sociedad contemporánea inhumana y compulsiva, en la que vivimos y que se caracteriza porque la gran mayoría de los hombres siguen únicamente sus instintos y buscan compulsivamente la satisfacción de ellos sin preguntarse si eso les hace crecer, degrada o empequeñece.

Degenera en un permisivismo por el cual el hombre pierde el sentido de su humana condición y ya no sabe quien es y como conducirse, va muy de prisa hacia ninguna parte, porque sin el dominio sobre las tendencias espontáneas e irreflexivas, y sin criterios, valores, normas, leyes , caminos, señalizaciones, que orienten su conducta el hombre literalmente se diluye en el anonimato, se hace impersonal, anula su protagonismo y con el la vida, la alegría, fortaleza y optimismo, para el que ha sido creado y desemboca fatalmente en la muerte (guerra, droga, violencia, aborto eutanasia, en suma, destrucción total de si mismo y de todo lo que le rodea, pesimismo cobarde de una “Moral” DE LOS INSTINTOS ESPONTANEOS SIN FRENO, DE LA ACUACION LIBRE DE

## REGLAS Y CONVENCIONES, Y DE LAS PERSONAS DILUIDAS EN MASA UNIFORMES.

Moral que solo sirve para el momento de la salud, el pacer, el bienestar, el goce, pero que nos deja inermes en el momento del dolor, de la enfermedad y de la muerte. Una moral cobarde, pesimista nihilista que acude a la nada, pues no se atreve a afrontar con seriedad, el sentido ultimo de la existencia.

### 2.5 OBJETIVOS EN EL PERÚ

**“Vivir en paz, es vivir como humanos entre seres humanos”.**

“Un mundo teñido de paz” en el Perú, es una propuesta pedagógica, que pretende: **contribuir a teñir el mundo con rostro humano, en el que sea posible vivir y convivir en paz.** Promoviendo una educación en valores de paz desde los niños “fuente de vida” como les llamó Gabriela Mistral. El espacio y el tiempo donde lo humano puede tejerse con arte de modo natural. Con el compromiso responsable de todos los que educan: autoridades, medios de comunicación, servidores a la comunidad, etc., pero empezando por el principio, padres y maestros imprescindibles. Teniendo como aliado el arte, espacio perfecto donde el yo se encuentra con el tú y se transforma en nosotros. **Vida en común y armonía conjugándose como partes de un mismo todo. Ética y estética con caracteres de excelencia: La obra de arte, el hombre mismo.**

#### 2.5.1 Teniendo en cuenta al niñ@ que aprende y enseña.

- **Superar la ruptura entre racionalidad y emotividad**, a través del arte. Potenciando en el adulto desde que es niño, la capacidad de trascender, contenidos que se agoten en lo puramente racional (estética), para dirigirse también a la afectividad, donde dejan de ser meros contenidos, para convertirse en símbolos y valores, en donde la persona está implicada (ética).
- **Restituir a través de la expresión plástica infantil, el espacio creador, libre, autoexpresivo y comunicativo**, que el niño precisa, para descubrirse y encontrarse consigo mismo, los demás y el mundo en que vive. Sin valoraciones estéticas adultas, pero siempre en compañía de: padres, maestros, autoridades, medios de comunicación, y también personas, empresas o instituciones, identificadas con el compromiso social, de teñir al mundo de paz, con justicia y solidaridad.

- **Buscar en la convivencia, la fuerza dinámica que actualice la humana condición del niñ@**, futuro hombre y mujer del mañana. Capaz de construir con los demás un ambiente fraterno y amable en el que se respire armonía y paz. Proporcionando al niño un ambiente familiar y acogedor, en el que sea sujeto de afecto, derechos y obligaciones, que favorezcan su autoestima, y aprenda a convivir conviviendo.
- Buscar el **protagonismo del niño** y de la niña en una acción formativa cooperante, en la que son reconocidos como sujetos activos de su propia educación.

### **2.5.2 Teniendo en cuenta a los que educan y se educan:**

- **Superar la mera sacralización de los productos estéticos**, para remitirnos también a la humanidad del artista, propiciando esos encuentros humanos enriquecedores, a través del arte y desde la plática infantil.
- **Enseñar a Padres y Maestros**, una forma singular y diferente de **acompañar al niño y a la niña, en el proceso de su descubrimiento personal y desarrollo social en el convivir**. Teniendo como estrategias, un mundo de sensaciones y representaciones creadas y recreadas en el juego plástico infantil y el contacto directo con las personas, los objetos, la naturaleza y el mundo que le rodea.
- **Dialogar con colegas y amigos** de las distintas instituciones educativas peruanas y extranjeras, **sobre sus experiencias en la educación en valores de paz**, a través del arte. Teniendo en esos encuentros interpersonales, una fuente de enriquecimiento personal y una nueva oportunidad de vivir la justicia y la solidaridad.
- **Advertir la buena disposición de los docentes** participantes en este proyecto (peruanos y extranjeros), **para establecer proyectos de cooperación e intercambio educativo**, que nos permitan vivir la justicia y la solidaridad. Considerando, que son los niños quiénes necesitan del ejemplo de los mayores.
- **Hacer partícipe de esta experiencia pedagógica a los medios de comunicación social**, que al acortar distancias y favorecer, el conocimiento, acercamiento y respeto por el prójimo. Impulsan, tanto en la búsqueda de la noticia como en su divulgación, la justicia y la solidaridad con nuestros semejantes. Verdaderos medios al servicio del bien común universal que no sólo informan sino también forman en valores de paz.

- **Compartir y cooperar con la autoridad pública (política), en la consecución del bien común (la paz), con justicia y solidaridad.** Reflejo de un progreso humano, en el que todo desarrollo: material, técnico y científico, este al servicio del hombre en cuanto tal, sea este considerado como persona o comunidad (nacional y universal). Verdadera exigencia del mundo global en que vivimos, y del cual todos y cada uno (como persona o nación), somos responsables.
- **Conocer mejor la realidad educativa de mi país,** a través del contacto personal con maestr@s y niñ@s, de las distintas instituciones educativas que participan de este proyecto, y representan la variada realidad educativa nacional. Por extensión, también la realidad educativa de todos los países que participan de esta experiencia pedagógica.
- **Proponer a partir de este conocimiento y desde mi experiencia, una nueva y singular forma de acercarse, a la real expresión plástica del niño y de la niña,** para acompañarle mejor en el proceso de su humano desarrollo, como ser individual y social. Futuro hombre y mujer forjadores de paz.
- **Asumir, el reto de llevar a cabo este proyecto internacional,** puesto que no podemos permanecer indiferentes, ante una necesidad de paz que nos involucra a todos, nos hace partícipes de un mundo global, de sus preocupaciones y también de sus esperanzas y tareas

#### **CRITERIOS DESELECCION DE LAS OBRAS**

Seleccionar las pinturas infantiles que representarían al Perú, en la fase nacional e internacional, ha sido una tarea difícil, debido a la naturaleza de la propuesta pedagógica de un mundo teñido de paz en el Perú. El objetivo de la misma, como hemos mencionado en los párrafos que anteceden, consiste en potenciar la capacidad de trascender contenidos puramente racionales, en la expresión plástica infantil, para remitirnos a la afectividad del artista, donde los mismos, dejan de ser meros contenidos, para transformarse en símbolos y valores, donde la persona (NIÑ@ Y EL QUE APRECIA LA OBRA) esta implicada. En este sentido el arte es un eficaz medio para descubrir la humanidad del artista que crea, mediante la humanidad del artista que recrea con sólo apreciarla la obra maravillosa de producir humanidad. Y la razón que justifica la denominación que se ha dado en Perú, a la exposición internacional e itinerante “Un mundo teñido de paz. “ :**Un encuentro de artistas para producir humanidad”.**

La humanidad enriquecedora, que se produce en esos encuentros humanos maravillosos que la plástica infantil es capaz de suscitar; requiere de dos condiciones fundamentales, la primera es la capacidad de darse a conocer a

los demás y la segunda, la capacidad de conocer a los demás. Ambas encuentra su fundamento en la creatividad que entendida siempre como protagonismo y respeto a la singularidad individual, no significa aislamiento egoísta de los demás sino todo lo contrario. La creatividad es el punto en el que la individualidad y la sociabilidad humana se realizan y al potenciarla en el niño y el adulto con pleno respeto a las características personales de los mismo, realizamos la humanidad del hombre singular y en su conjunto transformándose así en un gran bien para la sociedad en general.

Digamos que lo sucede en la expresión plástica infantil, no es distinto a lo que sucede en materia académica, en la primera la creatividad, con pleno respeto a la espontaneidad e incluso a la irracionalidad del niño pequeño, es el medio adecuado que a través de la expresión plástica le permite obtener el conocimiento, confianza y amor a sí mismo, que necesita para proyectarlo en los demás y así potencia en él la capacidad de conocer, comprender, confiar y amar a quienes le rodean.

Desde luego, un adulto que por la misma razón tiene mayor capacidad de darse y preocuparse por los demás, es aquel que ha sido capaz de rescatar la humanidad que ha perdido gracias a que ha sido capaz amar confiar y conocer a los demás como lo hace un niño. Como confían y aman lo niños sin rencores ni agravios. Cómo se interesan por conocer todo y a todos, que alegres que siempre están, como sonríen, ¡vaya! si tan solo fuéramos capaces de ser como ellos, seríamos con toda seguridad, felices como lo son ellos

**SOLO DE LOS QUE SON COMO NIÑOS ES EL REINO DE LOS CIELOS.**

En el adulto sin embargo, la creatividad no es espontaneidad irracional, sino sobretudo racionalidad y virtualidad que se manifiesta en la incesante búsqueda de la verdad, para saber más, ser más y en consecuencia dar más

Es indudable por tanto que si la creatividad, es la piedra de toque en el que se realiza la individualidad y la sociabilidad humana, la misma tiene que ver con la justicia y la solidaridad entendida como capacidad de trascenderse, para rescatar y respetar en sí mismo y en los demás, la humanidad que se ha perdido.

En el niño, esa capacidad de trascenderse así mismo para conocer, aceptar y amar a los demás, se denomina precisamente, conocimiento de sí mismo, confianza en sí mismo y amor a sí mismo, ya que es a partir del conocimiento, confianza y amor a sí mismo, que el niño puede conocer comprender y amar a quienes le rodean. En este sentido la expresión plástica infantil tiene mucho que aportar, porque es el medio adecuado para que el niño sea el mismo, se conozca así mismo y se ame a sí mismo para que luego, cuando sea adulto sea capaz de proyectar esos mismos sentimiento e intereses en los demás.

Es indudable que el niño pequeño aprende por imitación, por ello potenciar la creatividad en él es una responsabilidad que compete a los adultos. Potenciar la expresión artística creadora, y agregamos también humana en el niño, ha sido un compromiso, responsablemente asumido por los docentes y el jurado, al motivar al niño cuando elaboró su pintura, y al seleccionar las mismas para representar al Perú en este proyecto pedagógico, en el ámbito nacional e internacional. Ha sido una labor muy activa, en la que en todo momento el maestro ha estimulado la expresión espontánea de cada niño peruano, de acuerdo a su capacidad y con respeto pleno al despliegue natural de su potencial creador, en una pintura, dibujo, música o danza que los mismos niños han realizado en los 15 días que han permanecido en Un mundo teñido de paz, y que han sido **consideradas mejor logradas en función de la audacia que el pequeño o pequeña haya tenido para ser el /ella mismo y por ende también del conocimiento de sí, que a través de la expresión plástica incluyendo la pintura haya sido capaz de transmitir.**

Digamos que lo que sucede en materia académica, no es distinto a lo que sucede en la expresión artística creadora. La creatividad entendida como protagonismo del artista es una fuente inagotable de cultura, en la medida, que en ese tener le hace al mismo tiempo ser, mas hombre en todas las dimensiones de su existencia

Atreverse a ser creativo, es atreverse a ser uno mismo, cada uno es único singular e irrepetible y por tanto a cada uno corresponde un singularísimo camino que recorrer. Ser creativo es ser protagonista, caminar por lugares nunca visitados, proponer siempre un saber nuevo que no sea repetición de lo que otros han dicho sino decir algo que solo a mi y desde mi mismidad me compete decir. Este es el reto de la investigación académica el genuino ejercicio de la inteligencia que nadie nos puede enseñar sino solo alentar.(El que aprende es el alumno no el maestro iluminado así el mundo avanza en saber y en ser).

Todos desde nuestra mismidad, tenemos algo nuevo que decir y por ello una postura crítica nos ha de caracterizar siempre no como pura criticidad que caprichosa que cuestione lo que es evidente, sino en el de cuestionar, lo que todos dan por cierto y comprobado. Un singular modo de pensar, que corresponde a una singularísima persona que ha de pensar desde la misma realidad que todos comparten, pero desde una actitud epistemologicamente distinta original y singular que solo a su ser compete.

Ser uno mismo, aceptarse como tal amarse y proyectar esto mismo a los demás para que desde pequeños aprendan a conocerse, aceptarse amarse y respetarse en la singularidad y riqueza que cada uno representa, es la principal actividad que a los padres, docentes y humanos compromete,

Por tanto, en esta actividad pedagógica el respeto a esta singularidad y riqueza individual del niño pequeño es lo que nos ha caracterizado.

El experto es el niño desarrollando una actividad que no se le puede enseñar, pero que sí se puede alentar empleando los instrumentos versátiles del arte, que estimulan la espontaneidad y la individualidad de cada uno de los [pequeñ@s](#), dando motivaciones y orientando al niñ@, haciéndole ver que la expresión artística creadora, es una activada vitalizadora, libre y que otorga confianza en uno mismo.

Todas las actividades pedagógicas programadas en el Perú: talleres de música, danza, dibujo, velada de cuentos, juegos etc., y por supuesto pintura, el niñ@ en todo momento ha sido libre de expresarse plásticamente, y en consecuencia todo lo que decía y hacía, merecía siempre nuestra atención. **El maestro, siempre ha dicho al niñ@ no sólo con palabras, sino también con el lenguaje del cuerpo, “No lo hagas como yo, hazlo a tu manera”.** El cabello ha podido ser rojo intenso, el tronco del árbol negro y sin raíces, un envase descartable de comida un auto maravilloso o una flor . Así los ha visto el artista y así han sido. **Su original manera de pensar, sentir y percibir, ha sido mucho más valiosa que su capacidad y sus conocimientos. El niñ@ podía ignorar la realidad y dejar de lado la razón. Sus temas han podido ser extraños, sus colores inadecuados y su elección incongruente de acuerdo a los adultos. Pero si es su expresión personal, ha tenido éxito no sólo para sí sino también con relación a las exigencias de este proyecto pedagógico.**

**Indudablemente que, muchas veces los dibujos y pinturas del niñ@, son en efecto una expresión de cómo el niñ@ se ve así mismo, pero también otras veces, lo son de cómo desearía ser el o ella.** En este sentido, es difícil diferenciar ambos conceptos sin saber más sobre el niñ@, por ese motivo, tanto en la exposición y aún en la misma selección de las pinturas infantiles que representarían al Perú, en la fase nacional como internacional, **se agregó a la cartela escrita por el niño, otra cartela, en las que se resumía sucintamente las características propias del centro educativo y del ambiente familiar y social del que procede el niñ@,** que ayudaría al jurado y a las personas que apreciarían la exposición, a conocer mejor al niño y la niña artista.

En la selección de los dibujos de los [niñ@s](#) peruanos que con pleno respeto a su a las necesidades y el nivel de funcionamiento propio de cada niñ@, se tuvieron en cuenta tres indicadores fueron: Su contenido, su concepción espacial y sobretodo sus colores.

El color es uno de los mejores barómetros de la vida emocional del niño y de la niña, refleja la interacción emocional, de este en la experiencia cotidiana, y señala la voluntad del niñ@ de ser espontáneo y estimulado por el ambiente.

Consideramos así mismo que

El niño reprimido, prefiere dibujar, en vez de pintar.



El niño que dibuja la figura humana de perfil y vista atrás, tiene tendencia a aislarse, así como también los que dibujan a escala pequeña casa , árboles , y si hay gente también es diminuta.

El niño tímido, aislado, se caracteriza por la repetición de pinturas oscuras y sombrías

El niño que siente inadecuado el ambiente o lo vive como amenazador, tiende a dibujarse en una figura pequeña, en el centro de la página o en una esquina.

Los adolescentes por su edad rechazan el uso del color que niegan su impulsos y evitan comunicarse con el ambiente.

El niño refleja su necesidad de ser grande e importante, cuando se dibuja demasiado grande o le falta papel para dibujarse.

El niño agresivo, expresará su hostilidad pintando repetidamente escenas de violencia, mientras que el niño tímido, aislado, encontrará alivio en la repetición de pinturas oscuras y sombrías

En la selección de las pinturas infantiles, también se respetó la predominancia de temas que expresaban los mismos y sus mensajes

Se tuvo en consideración también los centros educativos de donde procedían los dibujos a elegir y la zona o región del Perú que representaba cada uno de ellos.

## **2.8 EVALUACION COMPARATIVA**

La expresión plástica de los dibujos seleccionados en el Perú tenía como temas y mensajes predominantes lo siguiente:

El sentido religioso, la unidad familiar, la solidaridad, la armonía con la naturaleza.

Los colores que representaban los dibujos antes mencionados eran fríos y en tonos bajos, sobretodo los de la zona de sierra, en cambio los de la costa y selva los colores predominantes eran cálidos y con tonalidades fuertes.

Debemos recordar, que color es uno de los mejores barómetros de la vida emocional del niño y de la niña, pues refleja la interacción emocional, de este en la experiencia cotidiana, y señala la voluntad del niño de ser espontáneo y estimulado por el ambiente.

En este sentido, el niñ@ que prefiere dibujar con lápiz y rechaza el uso del color, es distinto del que se expresa con colores fuertes y ambos a su vez del que usa colores suaves. Los colores fuertes, especialmente el rojo, son característicos de intensas emociones en las experiencias vitales, y se ven con frecuencia en niñas muy pequeña o en adolescentes que, reaccionan fuertemente a los estímulos ambientales y se preocupan de la gratificación de sus propios impulsos. El niñ@ que así dibuja, lo hace de la misma manera que siente la vida, con ímpetu y coraje. No utiliza los colores de modo realista, sino del modo que le afecta desde el punto de vista emocional mas que un hecho, comunica un sentimiento. Como es el caso de la niña Vanesa Isuiza Vásquez de la selva peruana

Los trazos de los dibujos variaban también según el lugar de procedencia de los niños, así los de la costa y selva eran mas firmes y seguros en oposición a los de la sierra que eran más débiles e inseguros. La armonía estética de los dibujos era también similar, los dibujos de los niños de la costa y selva mostraban una mejor armonía que aquellos de la sierra, donde habían menos espacios con color y escasa proporción en las figura. . El niño de la sierra por ejemplo, prefiere dibujar a pintar, sus dibujos son generalmente a escala pequeña

Los materiales y técnicas empleadas han sido variadas predominando el uso de colores, plumones, temperas.

La ilimitada libertad de auto expresión de cada niñ@, respetando sus necesidades y su nivel de funcionamiento; nos ha otorgado a los docentes y al jurado, un mayor conocimiento de cado uno de ellos y de ellas, incluyendo una pauta de su maduración emocional y desarrollo de su personalidad, que nos ha servido para identificar, prevenir y plantear soluciones a algunos conflictos emocionales que nos revelaban algunas de sus pinturas.

## **2.9 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS ANEXAS**

La voz humana es mucho más que la gramática de un idioma, es el lenguaje del cuerpo lleno de contenido humano eminentemente emocional y subjetivo, que no se opone a las palabras sino que las complementa e integra armónicamente en la expresión del único yo personal y humano que se comunica. Son como dijo Furth dos caras de la misma moneda.

“Un mundo teñido de paz” en el Perú, ha sido ese espacio creado para escuchar la voz del niñ@ que se expresa, con sus enormes y sugerentes posibilidades e inflexiones en toda su integridad, en una pintura, un gesto, una mirada, una palabra, en un movimiento, un ritmo, etc.

Hoy imágenes de estas actividades (rastros), que pintan con una gama de colores, intensidades, densidades, matices y sobretodo las máximas temperaturas (afecto) , el rostro que otros (padres, maestros, amigos, etc) ya han delineado en nuestros niñ@. Llegan también a usted, como voces infantiles que se expresan e invitan al dialogo humano y humanizador que

al comunicar descubren nuestra humana condición y la de los demás. Para continuar en nuestra convivencia cotidiana, comunicándonos y descubriendo no solo quienes somos sino principalmente, que tiene de placentero el convivir.

## **2.13 ANECDOTARIO**

“Un Mundo Teñido de Paz” en el Perú ha experimentado las siguientes anécdotas que hicieron de este proyecto una experiencia difícil de olvidar.

### **El Mar.**

Los niños de la sierra y selva del Perú de este proyecto, no conocían el mar y al verlo y sentirlo se asombraban tanto que exclamaban: ¡es grandotote.....nunca acaba!.....¡ es salado.....pruébalo es salado¡ , es decir más de uno tomo un poquito de agua para comprobarlo. Al ver a los bañistas sumergirse en las olas.....exclamaban con temor y fuerte voz:¡ se van a matar.....¿se murió?¿ se lo llevo el mar!. cuando no veían aparecer al bañista revivió señorita cuando lo veían nuevamente aparecer. Mientras los niños de la costa sonreían quienes luego de explicarles a los demás [niñ@s](#) lo que sucedía todos sonreían largamente.

### **Una noche sin dormir**

La coordinadora general pensó descansar la noche anterior a la inauguración, acudir a la peluquería , recoger de una prestigiosa tienda de Lima la ropa que había separado con anterioridad..... en una palabra relajarse y estar regia para ese gran día.....pero sucedió todo menos lo planificado. Descansó en el hospital .....ja, ja,ja, si se puede descansar cuidando a un docente enfermo, hasta las seis de la mañana del día siguiente..... no hubo cita con la peluquería, el traje quedo en el olvido.....el dinero para ello se utilizó en el pago de los medicamentos y la hospitalización del docente. Y ella tuvo que conformarse con la satisfacción del deber cumplido.....que si vale....y cuanto . Pero no se preocupen .....es que es tan fotogénica y el maquillaje hace maravillas en estos tiempos que nadie notó el drama de ese día.

### **Proyecto internacional e intercultural.**

La paz si que hace maravillas....une a la gente, elimina fronteras, idiomas y lenguas. Un Mundo Teñido de Paz tuvo esta experiencia..... Sucedió que llegaron a la Sierra del Perú unos arqueólogos españoles, amigos de la coordinadora, quienes estuvieron dispuestos para apoyarla un mes después en el desarrollo de las actividades en Lima. Conocerlos a ellos sería solo el principio de la internacionalidad.

Las gestiones realizadas llevaron a contactar con italianos que generosamente ofrecieron el alojamiento y la alimentación .

El destino ayudaría también pues quiso que el docente de la selva enfermase en Lima y que en su reemplazo viniese un profesora canadiense.....es decir , teníamos ya cuatro países participando de esta

experiencia maravillosa. Además de las tres regiones participantes del Perú. Todos aprendieron algo de quechua, italiano, francés y castellano, pero sobretodo todos aprendimos a convivir conviviendo como hermanos, amigos, como una gran familia .

## **2.14 EVALUACION FINAL**

Todos quienes hemos participado de esta experiencia pedagógica, niños y adultos, docentes y autoridades de las distintas regiones del Perú (Costa, sierra y selva), de los distintos países,(Perú, España, Italia y Canadá), de las distintas lenguas e idiomas, de los distintos centros educativos, y en general, del más variado modo de ser cultura y condición social. Podemos decir sin duda que gracias a un mundo teñido de paz, hoy no somos los mismos.

La experiencia de vida compartida mutuamente, que esta experiencia pedagógica en el Perú, a suscitado en todos quienes participamos en ella, ha sido una oportunidad maravillosa de crecer en humanidad. Compartiendo todo lo que somos y tenemos con los demás a través de un dibujo, una pintura, una danza, una música, un juego, una mirada, una palabra, un gesto, una caricia, etc, todo ha sido solo un medio para transformar esta donación personal en realidad. Nos ha permitido conocernos más, aceptarnos más, comprendernos más, acercarnos más y en consecuencia también querernos más: como peruanos, como humanos y como hermanos.

La expresión artística creadora, es un medio eficaz para esta donación personal, pero es sin duda la misma convivencia con quienes nos rodean, la mejor oportunidad para esta entrega, así lo hemos comprobado en los 15 días que compartimos juntos, en dos ciudades distintas de nuestro Perú (Lima y Piura) y en circunstancias totalmente diferentes todos los integrantes de un mundo teñido de paz. Ha sido una experiencia grata y aleccionadora, una oportunidad extraordinaria para derrochar generosidad, que no ha requerido sólo de una buena intención, de todos y cada uno de los que participamos, en esta experiencia pedagógica, sino también de nuestro esfuerzo voluntario para hacer realidad esta entrega. Encontrando en cada paso que nos acercaba a esta meta, una inagotable fuente de gozo, felicidad y paz.

Hemos de mencionar también sobre la base de la experiencia pedagógica de un mundo teñido de paz en el Perú, que así como la expresión artística creadora no está limitada a la pintura, la escultura, la música y la danza, tampoco puede valorarse una más que otra. Lo dicho de una puede aplicarse a la otra, y sus ventajas son pertinentes a otras áreas relacionadas. La unidad en la diversidad es posible y además necesaria, pues, aunque no todas sean igualmente proyectivas, y cada una puede representar tan sólo un pequeño aspecto de la personalidad total, estudiando las respuestas en varias áreas, se comienza a tener un mayor conocimiento de cada uno de ellos y de ellas, incluyendo una pauta de su maduración emocional y

desarrollo de su personalidad y en el caso de niñ@ perturbado de las malas tendencias y los cambios significativos.

Todo queremos sentirnos bien, pero no todos sabemos sentirnos bien, porque fácilmente confundimos el bien que es antes verdadero y por ello permanente, con algo con apariencia de bien y por tanto efímero.

”El primer paso, la decisión, es producto de la racionalidad, el segundo lo es de la virtualidad, de la virtud, que también, se desarrolla, y como consecuencia se educa el sentimiento que, a su vez, se experimenta y se acrecienta.” (Pablo Ferreiro)

Hacer el bien y sentirlo es solo posible, si lo que se ha hecho ha sido verdadero porque solo lo verdadero es bueno, solo lo bueno es bello, y solo lo bello es susceptible de ser amado o amable. Este es el orden que no debemos olvidar si queremos realmente, ser buenos, felices y vivir en paz. En ello la ética (verdad y bondad ) y la estética (belleza) tienen mucho que aportar, digamos que ambas concurren y se complementan en la feliz tarea de potenciar en el hombre desde que es niño la humanidad que ha perdido

En un mundo teñido de paz en el Perú, hemos asumido este reto y por tanto es de suponerse, que evaluar esta experiencia pedagógica comprende observar estos y otros aspectos que en este informe solo hemos tenido la oportunidad de esbozar. No obstante ello, permítasenos concluir afirmando que:

Hacerse bien, haciendo el bien a los demás, Sentirse bien, haciendo sentir bien a los que nos rodean, creciendo y ganando, como humano y profesional, procurando que los demás crezcas y ganen también es además de todo el éxito exteriormente alcanzado el más significativo de esta experiencia

## **2.15 AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a :

DIOS

Bienvenida Sánchez Alba, y a Casa de América que representa por el cariño aliento y amistad.

Al congreso de la Republica del Perú por haber acogido y apoyado este maravilloso proyecto.

Gracias, Gloria, Said, Tania, Alicia Maressa, Cristina, y a tod@s por la oportunidad de haber trabajado por un objetivo común, tan noble como la paz

A todos los niñ@s participantes porque con su cariño, inocencia y sencillez nos han enriquecido

A mis maestro@s peruan@s que con su profesionalismo, eficiente eficaz y generoso han hecho de esta experiencia pedagógica todo un éxito.

Llos padres y madres de los niñ@s que confiaron por quince días a nosotros, lo más valioso que tienen sus hij@s.

Los empresarios e instituciones de mi país que colaboraron con sus productos y servicios, para que este sueño llamado “Un mundo teñido de paz en el Perú se realice con el éxito que la ocasión ameritaba.

Mis amig@s peruan@s, italian@s, canadienses y españoles por su lealtad y generosa entrega.

Mi familia por haberme permitido compartir el tiempo y el cariño con esta nueva familia de un mundo teñido de paz.

Las Municipalidades de Lima, Piura (Sullana y Paita).

Gracias a las universidades y docentes de mi país por su incondicional apoyo, en especial a la Dra. Inés del Águila Ríos, Directora del museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox del Instituto Riva Agüero de la Pontificia católica del Perú por su asesoría, y las facilidades concedidas con la oficina y todos los medios necesarios para realizar las coordinaciones debidas para la organización de este proyecto.

Un reconocimiento especial a la Universidad de Piura, mi universidad, sin cuya formación humanista y profesional reconocida en el ámbito nacional e internacional, me hubiera sido imposible afrontar con éxito, esta oportunidad y este reto que ha significado para mí como docente un mundo teñido de paz en el Perú.

## **2.16 PROFESIONALES COLABORADORES CON LA COORDINACION**

### **Asesora General.**

Dra. Inés del Águila Ríos.  
Pedagoga.  
Directora del Museo “Josefina Ramos de Cox”.

### **Colaboradores cercanos.**

Sr. Jaime Dioses Cornejo.  
Contador Público.

Srta. Lourdes del Rosario Pingo Agurto.  
Lic. en Ciencias Administrativas.

**Profesionales colaboradores con el proyecto.**

Sr. Walter Alejos Calderón.  
Congresista de la República del Perú.  
Dr. Carlos Ferrero Costa.  
Presidente del Congreso de la República del Perú.  
Dr. José Carlos Carrasco Távara.  
Congresista de la República del Perú.  
Sra. Maruja Alfaro  
Congresista de la República del Perú  
Sra. Zenaida Góngora de Alejos.  
Comité de Damas del Congreso de la República .  
Srta. Milagritos Moscol Jiménez.  
Sra. María Isabel Fuente Alva.  
Srta. Ana Chacón Ramos.  
Srta. Lucía Alejos Góngora.  
Srta. Miluska Morales Cuervo.  
Sr. Miltón Chumacero Merino.  
Srta. Ingrid Chumacero Merino.

## **11. República Dominicana**

### **MEMORIA PROYECTO PEDAGÓGICO INTERCULTURAL Y PARA LA PAZ UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ**

#### **1 – MEMORIA LOGÍSTICA**

- - 1.1 – PAÍS**  
REPUBLICA DOMINICANA
  - 1.2 – FECHA DE INICIO Y CLAUSURA**  
8 de octubre al 15 de octubre del 2002
  - 1.3- LUGAR O LUGARES DONDE SE HAYA EXPUESTO LA MUESTRA (CON FECHAS)**
    - Sala “La Cúpula”, Palacio de Bellas Artes.
    - Jardines frontales de la Secretaría de Estado de Educación.
    - Centros Educativos participantes.
  - 1.4- ORGANISMOS INSTITUCIONES O EMPRESAS QUE HAN COLABORADO EN EL PROYECTO Y COMO (ANEXAR LOS LOGOS)**
    - Secretaría de Estado de Educación
    - Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos
    - Dirección General de Currículo
    - Departamento de Educación Artística
    - Subsecretaría de Informática Educativa
    - Departamento de Relaciones Internacionales
    - Departamento de Relaciones Públicas
    - Oficina de Cooperación Internacional
    - Secretaría de Estado de Cultura
    - Centro Cultural de la Embajada de España

#### **2 – MEMORIA PEDAGÓGICA**

- 2.1- NOMBRE DE CADA UNO DE LOS CENTROS PARTICIPANTES Y SUS CARACTERÍSTICAS:** educativas, geográficas, culturales, nivel académico, religiosas, lingüística, carácter privado o público, educación especial o integración.
  - Escuela “La Altagracia” (Barahona)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
  - Centro de Educación Especial (San José de Ocoa)



Escuela de Educación Especial. Centro educativo estatal público.

- Escuela “Juan Pablo Duarte” (Santo Domingo)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Colegio “Cristo Rey” (San Pedro de Macorís)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo privado.
- Escuela “Profesor Ramón Del Orbe” (La Vega)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “Señorita Filomena Gómez” (San Francisco de Macorís)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “Felicia Hernández” (Santiago)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “El Cacique” (Mao)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “María de Hostos” (Santo Domingo)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “ ” (Puerto Plata)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “ ” (Higüey)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “Francisco Antonio Medina” (Monte Cristi)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “El Factor” (Nagua)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “Paraguay” (Santo Domingo)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Centro Educativo Bonao (Cotuí)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.
- Escuela “Don Juan” (Monte Plata)  
Escuela de Educación Básica: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º y 8º. Centro educativo estatal público.

## **2.2- SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS Y LAS OBRAS, COMO SE REALIZÓ CON QUE CRITERIOS**

### **SELECCIÓN DE LOS COLEGIOS**

- El primer criterio fue participativo, logrando que participaran niños/as de todas las regiones educativas en que esta dividida la República Dominicana.
- Representación de la identidad y la cultura Dominicana en todos los niveles y comunidades del sector público y privado.
- Representación de Centros de Educación Especial.

### **SELECCIÓN DE LAS OBRAS**

La selección fue hecha por miembros del equipo técnico del Departamento de Educación Artística de la Secretaría de Estado de Educación y un cooperante japonés.

- María Soledad Lockhart (Directora del Dpto. de Educación Artística)
- Cruz María Dotel ( Encargada de la Unidad de Artes Visuales)
- René Montilla (Encargado de la Unidad de Artes Aplicadas)
- Gilda Matos (Técnico Docente Nacional de Artes Escénicas)
- Itsuo Tsukamoto (Cooperante Japonés JICA, Unidad de Artes Visuales)

Los criterios fueron:

1. Criterios base del Proyecto
2. Expresión espontánea y libre con respecto a la explicación plástica y literaria del tema
3. Comunicación de la idea del tema
4. Calidad plástica y literaria del tema de acuerdo a la edad de los /las participantes
5. Originalidad

### **2.3 – ACTO INAUGURAL**

Acto Inaugural de la exposición

**“Un mundo teñido de paz”.**

8 de octubre del 2002.

Cronograma:

- 9:00 a.m. Instalación alegórica a la paz, realizada por niños y niñas del Politécnico Santa Ana. Dirigida por la artista Catalina Ramírez.

Taller de construcción de títeres de boca, con la participación de la Escuela Las Palmas, Santo Domingo, 15-01, dirigido por la titiritera Dulce Elvira De Los Santos.

Taller de pintura, con la participación de niños y niñas de diferentes centros educativos de San Pedro de Macorís, Los Llanos, Regional 05-03.

- 10:00 a.m.

**Conexión con Videoconferencia**

1. Saludos desde la Republica Dominicana
2. Himno de la Republica Dominicana interpretado por el coro del  
Colegio San Gabriel
3. Palabras de Bienvenida Sánchez Alba, coordinadora general del  
proyecto “Un mundo teñido de paz”
4. Palabras del Director del Nicolás Martínez
5. Palabras del Embajador Dominicano en España Sr. José Augusto Vega
6. Palabras de niños y niñas de España y República Dominicana
7. Canción de la paz, interpretada por el Quinteto Infantil del  
Colegio Quisqueya
8. Presentación del Spot publicitario utilizado en República Dominicana
9. Palabras de María De Jesús Figa. Embajadora de España en  
República Dominicana
10. Palabras de la Dra. Milagros Ortiz Bosch, Vicepresidenta de la  
República Dominicana y Secretaria de Estado de Educación.
11. Entrega de los certificados de participación a los niños y niñas
12. Presentación del Grupo de Baile del Colegio Quisqueya

- 11:00 a.m. Corte de cintas Sala de Exposición en el Palacio de Bellas Artes

Salón de la Cúpula.

Apertura Oficial de la Exposición.

## **4 PARTICIPANTES ITINERANTES , EDAD, ESCUELA , PROFESOR , LUGAR**

### **4.1 ABEL CASADO**

**EDAD:** 12AÑOS

**ESCUELA:** CENTRO EDUC. ESPECIAL

**CURSO:** 5to.

**PROFESOR(A):** MARITZA DE JESUS MOYA

**LUGAR:** SAN JOSE DE OCOA, R. D.

### **4.2 BIANCA IRIS SANTA MARIA**

**EDAD:** 11 AÑOS

**ESCUELA:** JUAN PABLO DUARTE

**CURSO:** 6to.

**PROFESOR(A):** ZOILA JIMÉNEZ

**LUGAR:** SANTO DOMINGO, R. D.

### **4.3 YAMIL ALTAGRACIA ROQUE BURGOS**

**EDAD:** 12 AÑOS

**ESCUELA:** PROF. RAMÓN DEL ORBE

**CURSO:** 7mo.B

**LUGAR:** LA VEGA, R. D.

**ELMER JOSÉ ALMONTE**

**EDAD:** 12 AÑOS

**ESCUELA:** FELICIA HERNÁNDEZ

**CURSO:** 6to. C

**LUGAR:** SANTIAGO, R. D.

**SANDRA ESTHER GARCÍA PAYANO**

**EDAD:** 13AÑOS

**ESCUELA:** CENTRO EDUCATIVO BONAO

**CURSO:** 8vo

**PROFESOR(A):** ANA ELIZABETH ALMONTE

**LUGAR:** BONAO, R. D.

**JOSÉ ANTONIO DE LA CRUZ DE LOS SANTOS**

**EDAD: 12 AÑOS**

**ESCUELA: PARAGUAY**

**CURSO: 7MO**

**PROFESOR: NEIDA CORTORREAL PEÑA**

**LUGAR: SANTO DOMINGO, R. D.**

**2.5- EVALUACIÓN COMPARATIVA.** Detallar las concomitancias, diferencias de expresión plástica en las obras presentadas y expuestas de acuerdo a lo expresado.

- Diferencias y concomitancias:

En los **niños de 11 a 13 años** hay una expresión que parece resultado de un pensamiento elaborado y hasta conceptual aunque plásticamente es de tratamiento espontáneo en los trazos y la aplicación del color.

Los temas tratados en sentido general versaron en el aspecto del sentimiento de amistad, cuestionamiento de las guerras en el planeta y la paz con relación a la conservación ecológica y el sentimiento que despierta el amor familiar.

Los niños y niñas se sitúan como observadores de un mundo lleno de controversia, representándose a si mismos con grandes ojos, observando el mundo; representan la situación geográfica del caribe y del mundo, y la identidad dominicana como estandarte de unidad y convivencia racial y pacífica. Símbolos culturales como el globo terráqueo, las banderas unidas, la convivencia de género ó el paralelismo entre guerra y paz.

La gama colorística influenciada por el clima caribeño y reflejando en la forma sentimientos de isleños, ubicándose dentro del mar y el contexto mundial. En los textos expresaron una idea clara de paz definiéndola en situaciones donde no exista odio ni racismo; donde la naturaleza se respete, haya armonía, igualdad, sin guerras mundiales.

**CRUZ MARIA DOTEL**

**COORDINADORA EN LA REP. DOMINICANA**

**GILDA MATOS**

**COLABORADORA**

## ANEXO 6

### PROYECTO Niños por el mundo: *Un mundo teñido de paz* CRITERIOS DE FUNCIONAMIENTO COMÚN PARA TODOS LOS PAÍSES PARTICIPANTES.

17 DE NOVIEMBRE del 2001

#### **1-Tiempo de permanencia en un país**

- La exposición permanecerá un período **máximo de 30 días** en el país organizador<sup>53</sup> siempre que esta deba viajar a diferentes lugares dentro de sus fronteras. En el país organizador en donde no sea necesario que se exponga en más de un lugar, el período máximo de permanencia en el país será de **20 días**.

#### **2- Gestión y financiación**

-Cada uno de los países organizadores será autosuficiente en la búsqueda y gestión de fondos para procurar llevar a buen termino el proyecto *Un mundo Teñido de paz*.

-**La Casa de América como entidad coordinadora del proyecto a través del Aula Iberoamericana** sólo buscará financiación y/o recursos para aquellos países que por razones de: extrema pobreza, situaciones de guerra o posguerra no puedan afrontar dicha empresa.

- En cada país organizador habrá un **coordinador** que será la persona responsable de **gestionar** y ordenar todo lo necesario para llevar a buen término la exhibición en dicho país y hará las veces de **intermediario** entre el Aula Iberoamericana y el resto de los colegios y entidades cooperantes del país organizador.

#### **3- Selección y número de obras por países y representatividad cultural**

- En todas las exposiciones deberá haber al menos una obra de cada uno de los colegios de los diferentes países participantes. El país receptor u organizador será el encargado de seleccionar tanto los colegios como las obras que se exhibirán. El número de obras exhibidas de producción del país receptor, no excederá la cantidad de 10 para que no haya una excesiva desproporción entre las 10 propias y las 5 que se exhiban por cada país remitente<sup>54</sup>.

- El máximo de colegios por país será de 5. Entre estos cinco deberá haber una representación de: colegios rurales, urbanos y de las etnias y/o culturas más significativas del país organizador. Así

---

<sup>53</sup> País organizador es el encargado de ordenar y administrar la exposición con las obras de producción propia y las enviadas por los países antecesores, que ya han pasado por la fase organizadora o itinerante.

<sup>54</sup> País remitente es aquel que ya ha finalizado su fase organizadora o itinerante y debe remitir toda la obra expuesta a próximo país organizador.

mismo cada país organizador, una vez terminada la exposición, deberá seleccionar 5 del total de obras expuestas del propio país, que pasarán a representar a dicho país en el próximo país organizador. **La cantidad de 5 como máximo** por país remitente en un proyecto de 17 países participantes obedece a criterios de viabilidad espacial, de capacidad receptiva y de disfrute por parte de las personas asistentes a la exposición.

- Cuantitativamente el proyecto está pensado de forma sumativa. Cada país expondrá sus obras más las cinco obras de cada uno de los países que le han antecedido. Ello implica que la exposición se irá engrosando a medida que aumente el número de países participantes, hasta un total de 17 países de los cinco continentes que obligará al último país receptor a exhibir un mínimo de 80 obras de los países remitentes, más las propias (un máximo de 10).

#### **4- Formato e información imprescindible**

- En aras de seguir unos criterios estéticos, y éticos no discriminatorios todos los colegios participantes presentarán las obras en el mismo tamaño de papel DNA 4, o el equivalente en centímetros: 30cm X 21cm aproximadamente.

- Cada colegio deberá incluir junto con la selección de las pinturas al menos una o dos fotos donde se puedan ver los niños y niñas participantes y la escuela, así como la ubicación de la misma en el contexto geográfico del país. Estos datos y materiales deberán aparecer en la exposición precediendo a las pinturas para que l@s visitantes puedan ubicar y conocer a l@s autor@s.

#### **5- Tema**

- El tema será **la paz** y los niñ@s la expresarán mediante una pintura. El profes@r motivará a que **cada alumn@ exprese libremente como siente la paz.**

#### **6- Identificación de las obras y requisitos de los participantes**

- Cada obra debe ir identificada con: Nombre y apellidos del aut@r, edad, curso, fecha de realización y una leyenda anexa en un máximo de tres renglones donde el niñ@ debe explicar (de puño y letra) porqué razón ha expresado"así" la paz y no de otro modo. **No se trata de que el aut@r defina la paz**, (ya aparece en los libros) se trata de que el aut@r explique a los adultos su obra, no de que el adulto interprete el universo plástico del niñ@. El tamaño donde debe aparecer la leyenda anexa debe junto con los datos del aut@r debe ser: 20cm X 12cm o muy aproximado.

- Las edades estarán comprendidas entre 6 y 13 años.

#### **7- Traslado de las obras y estudio comparativo**

- Cada país remitente se encargará de enviar las obras al próximo país receptor. Para abaratar costes y por criterios de seguridad, sería

deseable que los envíos se realizaran a través de valija diplomática por medio de las Embajadas.

-Una vez terminado el período de exhibición en los países de los cinco continentes el último país receptor remitirá el total de las obras expuestas a la Entidad coordinadora de todo el proyecto -Casa de América en Madrid (España)- donde se pasará a elaborar un estudio comparativo acerca de la creación plástica y la visión infantil de la paz en los diferentes países y culturas. Las conclusiones se materializarán en la publicación de un catálogo-estudio que dará fin al proyecto *Un mundo teñido de paz*.

-Una vez que un país organizador dé por terminado el proyecto y haya enviado la exposición al siguiente país organizador, deberá remitir al Aula Iberoamericana una memoria del desarrollo del proyecto en dicho país en un máximo 3 páginas. Podrá hacerse por el medio más apropiado.

- Casa de América  
Pº de Recoletos, 2  
Aula Iberoamericana  
Att de Bienvenida Sánchez Alba  
28 001 Madrid,  
España

- Fax: 00 34 91 595 48 27

- [bienve@casamerica.es](mailto:bienve@casamerica.es)

#### **8- Dudas y sugerencias**

Coordinadora del proyecto: Bienvenida Sánchez Alba, Aula Iberoamericana de la Casa de América.

- Tel: 00 34 91 595 48 38



## ANEXO 7

### Proyecto pedagógico **UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ**

**1 Definición:** La exposición plástica infantil: "*Un mundo teñido de paz*" es un proyecto **pedagógico, viajero, intercultural e internacional**.

#### **2 Objetivos:**

- 1- Estudiar y valorar cómo se concibe y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias educativas de las diversas culturas, país, sexo y edad para así promover una educación para la paz desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diferencia entre los pueblos.
- 2- Crear lazos de cooperación entre l@s niñ@s y profesorado del propio país y entre los niños y profesorado de los cinco continentes.
- 3- Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica y desde la educación emocional.

**3 Desarrollo, fases y Evaluación:** El proyecto pretende viajar por los cinco continentes, dada la magnitud hemos diversificado el mismo inicialmente en dos etapas. Esta primera está tutelada y dirigida por la Casa de América a través de Aula Iberoamericana (área de educación), cuyo alcance se limita al área de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. El proyecto se inició en Marruecos al que se sumaron y se sumarán, el resto de los siguientes países Iberoamericanos: México, España, Perú, Paraguay, Colombia, EE. UU, República Dominicana, Guatemala, Brasil Y Bolivia.

**-1ª fase o itinerante:** corresponde a la etapa de producción de la obra plástica en los diferentes países y exposición de la misma.

**-2ª fase o de estudio o de evaluación:** correspondería a la fase de recopilación de la obra producida en los cinco continentes. Con ello se elaboraremos un libro-catálogo, que será un estudio comparativo de cómo se manifiestan los diferentes conceptos de paz según las culturas a través de la creación plástica infantil.

**4 Procedimiento y actividades:** el proyecto, conceptualmente está dentro de lo que la pedagogía ha definido como "educación para la paz". Pretende que el niño y la niña a través de la expresión pictórica plasmen, libremente lo que entienden y sienten como paz.

- El centro coordinador general es **Aula Iberoamericana de Casa de América** en Madrid (España). A su vez cada país tendrá su centro coordinador que será el encargado de: organizar la exposición,

seleccionar tanto los colegios participantes como las obras y finalmente del traslado de las obras al próximo país organizador, todo ello con la colaboración de la Embajada Española.

- El canal para el desarrollar el proyecto son la **escuelas, tanto rurales como urbanas**, de cada uno de los países donde se realizarán las pinturas. Finalmente la obra producida en el país organizador se mostrará en una exposición junto con las obras seleccionadas de los países antecesores, donde ya se haya efectuado la fase itinerante.

- En los países donde el Aula Iberoamericana no tenga contactos educativos el proyecto se canalizará a través del **Ministerio de Educación**, la **Embajada española** del país en cuestión **y/o las ONGS** que tengan proyectos de cooperación educativa en la zona.

**5 Participantes y destinatarios:** niños y niñas de diferentes colegios y culturas de los cinco continentes y también con necesidades educativas especiales, de edades comprendidas ente los **6 y 13 años**.

**6 Temporalización:**

- La fase viajera o itinerante está prevista que finalice en el continente americano, entre enero y febrero de 2003 en Bolivia y la clausura de la etapa Iberoamericana será en Madrid en la propia Casa de América entre abril y mayo con la exposición de la totalidad de la obra seleccionada de los 11 países participantes.

- La fase de estudio comparativo y evaluación cuyo resultado final se materializará en la publicación de un libro-catálogo será a finales de la primavera de 2003.

## ANEXO 8

# *Un mundo teñido de paz*

## Muestra Itinerante internacional e intercultural

### ACTA DE REMISIÓN DE PINTURAS.

NÚMERO DE PINTURAS	PINTURA Y CÉDULA.	PAÍS
1.-	QUISE DECIR QUE MANO CON MANO SE CONSTRUYE LA PAZ DEL MAÑANA	MARRUECOS
2.-	PORQUE TODOS ELLOS Y YO QUEREMOS LA PAZ	MARRUECOS
3.-	CANTEMOS TODOS LA CANCIÓN DE LA PAZ	MARRUECOS
4.-	PORQUE LA PAZ ES UNA HERMOSA FLOR, SE LA DEDICO A TODOS LOS AMIGOS DEL MUNDO	MARRUECOS
5.-	PARA QUE HAYA UN SISTEMA SOLAR LLENO DE PAZ HA DE HABER CONVIVENCIA ENTRE LAS RAZAS, CULTURAS Y RELIGIONES. NO HA DE HABER RACISMO, GUERRAS, DISCRIMINACIÓN, CONFLICTOS VIOLENCIA O, TERRORISMO	MARRUECOS
6.-	PARA MÍ TODOS SOMOS AMIGOS Y TODOS JUGAMOS JUNTOS Y TODOS NOS QUEREMOS MUCHO	MARRUECOS
7.-	EN MI DIBUJO QUISE DECIR QUE HAY QUE RESPETAR A LAS PERSONAS, A LOS ANIMALES Y A LAS PLANTAS	MÉXICO
8.-	PORQUE LA PAZ ES PARA MÍ ALGO IMPORTANTE, GRACIAS A ELLA VIVIMOS TRANQUILOS EN EL PAÍS Y EN LA FAMILIA	MÉXICO
9.-	SI LAS PERSONAS MAYORES VIVIERAN EN PAZ, NOSOTROS LOS NIÑOS SERÍAMOS MUY FELICES.	MÉXICO
10.-	TODOS LOS SERES VIVOS DEBEMOS CONVIVIR Y TENER PAZ ENTRE NOSOTROS	MÉXICO
11.-	CON MI DIBUJO YO QUISE DECIR QUE LA PAZ SE DEBE SENTIR EN LA NATURALEZA, EN LA CASA Y AL ESTAR CON LAS DEMÁS PERSONAS.	MÉXICO
12.-	EL RESPETO AL DERECHO AJENO ES LA PAZ	MÉXICO
13.-	PORQUE PARA MÍ LA PAZ ES VER A MIS ANIMALES EN EL ATARDECER DE UN DÍA DE VERANO	ESPAÑA
14.-	ES MI PAPÁ Y MI MAMÁ. MAMÁ CAMINA CON UN VESTIDO GRANDE JUNTO AL SOL. YO ESTOY EN E	ESPAÑA
15.-	MI DIBUJO SIGNIFICA QUE TIENE QUE HABER AMISTAD EN TODO EL MUNDO PORQUE TODAS LAS PERSONAS SON DEL MUNDO.	ESPAÑA
16.-	HE PINTADO UN AMANECER Y UN ATARDECER; ENTRE ELLOS HA PASADO UN DÍA POR DELANTE SIN GUERRAS, MATANZAS: SÓLO ALEGRÍAS, ESPERANZA, FE: GENTE QUE SE AYUDA Y NO SE PELEA Y SE QUIEREN...Y NO TIENEN DIFERENCIAS ENTRE RAZAS O SEXO.	ESPAÑA

17.-	PORQUE LA PAZ ES PARA TODAS LAS RAZAS EN EL ESTRECHO	ESPAÑA
18.-	PROTESTA POR LA PAZ Y LA PARALIZACIÓN DEL COMERCIO DE MARFIL Y LA CAZA DE ELEFANTES, EN PELIGRO DE EXTINCIÓN	ESPAÑA
19.-	UNO DE LOS FACTORES PARA TRAER LA PAZ ES INVOCANDO A DIOS, YA QUE EL ES PODEROSO Y MILAGROSO CON SU CREACIÓN.	PERÚ
20.-	EN ESTE HOGAR NO HAY PELEAS HAY ARMONÍA ESPECIALMENTE ENTRE TODO EL MUNDO ENTERO	PERÚ
21.-	PARA MÍ LA PAZ, ES EL AMOR LA FELICIDAD Y LA UNIÓN.	PERÚ
22.-	MI PUEBLO SE LLAMA CHUSCHI, YO HE HECHO CONCEJO QUE LAS QUERIENDO, ESTAMOS BIEN ALEGRES NO PASA NADA GRACIAS	PERÚ
23.-	LA PAZ ES CUANDO ESTOY CON MI FAMILIA Y VIVIR TRANQUILA EN EL CAMPO CON LOS ANIMALES, LAS PLANTAS Y EL RÍO.	PERÚ
24.-	PAZ ES JUGAR CON ALEGRÍA SIN MIEDO	PERÚ
25.-	LA PAZ ES PARA MI COMO UNA PALOMA QUE VUELA SOBRE LOS COLORES DE LAS BANDERAS DE LOS PAISES QUE ACTUALMENTE ESTAN EN GUERRA PARA PRODUCIR LA UNION ENTRE ELLOS, Y EN ESTE CUADRO YA PODEMOS VER LA UNION DE COLORES, COMO SI FUERA QUE ESTOS PAISES YA SE ENCUENTRAN UNIDOS Y EL MUNDO EN PLENA PAZ	PARAGUAY
26.-	PARA MI LA PAZ ES LO MAS BELLO QUE PUEDE EXISTIR, Y CON AYUDA DE TODOS PODEMOS CAMBIAR ESTE MUNDO TAN SUCIO .LOS NIÑOS LIMPIAREMOS Y PINTAREMOS CON MUCHO AMOR TODO DE BLANCO Y DE PAZ.¡ QUE VIVA LA PAZ DEL MUNDO !	PARAGUAY
27.-	EN MI DIBUJO QUIERO EXPRESAR LA IMPORTANCIA DE LA IGUALDAD CON LAS OTRAS RAZAS, LA SOLIDARIDAD CON LAS OTRAS PERSONAS Y BRINDAR AMOR EN EL MUNDO	PARAGUAY
28.-	MIENTRAS LOS HOMBRE VIVAN UNIDOS, EL IMPERIO DE LA PAZ MORARÁ EN LOS OCASOS DEL MUNDO. YO DESEO QUE EN EL MUNDO HAYA PAZ ENTRE TODOS NOSOTROS	PARAGUAY
29.-	LA PAZ ES ESTAR EN PAZ SIN GUERRA, NI VIOLENCIA	PARAGUAY
30.-	YO PIENSO QUE LA PAZ ES CUANDO LA MANO DE DIOS TOCA AL MUNDO PARA QUE TODAS LAS PERSONAS SEAN OBEDIENTES.	PARAGUAY
31.-	EL NIÑO SE LEVANTÓ A ORINAR Y NO TENIA MIEDO	COLOMBIA
32.-	LA PAZ ES AMAR Y QUE NO HAYA GUERRA	COLOMBIA
33.-	ES EL SENTIMIENTO DE LA TIERRA	COLOMBIA
34.-	" ESTA ES MI CASA, AQUÍ HAY PAZ Y NO QUIERO QUE AQUÍ LLEGUE LA GRUERRA	COLOMBIA
35.-	PAZ, ES JUGAR POR LA NOCHE	COLOMBIA
36.-	QUIERO LA PAZ PARA COLOMBIA Y QUE NO MATEN MÁS A LOS NIÑOS Y QUE NO MATEN VIEJOS Y QUE NO HAYA GUERRA	COLOMBIA

37.-	EL MUNDO NUNCA ACABARA Y TAMPOCO LA PAZ. ESPERO QUE LA PAZ SE CONVIERTA EN EL GUARDIAN DEL MUNDO Y QUE NO ENSEÑEMOS A NUESTROS NIÑOS A PELEAR	EUA
38.-	LAS COSAS COMO EL AGUA, LA TIERRA, EL FUEGO, Y EL VIENTO SON PARTE DE LA NATURALEZA. Y ESO ME RECUERDA LA PAZ. LA GENTE DANDOSE LA MANO EN MI DIBUJO SON DE DIFERENTES NACIONALIDADES DE TODO EL MUNDO. DARSE LA MANO ES UN SIMBOLO DE QUE LAS PERSONAS SE LLEVAN BIEN. LA PAZ ES LO CONTRARIO DE LA GUERRA, Y POR ESO PARA MÍ EL SIGNO DE LA PAZ ES UN SIMBOLO QUE TODO EL MUNDO ENTIENDE EN TODAS LAS LENGUAS, SI LA PAZ TUVIERA UN OLOR, CREO QUE OLERIA COMO LAS FLORES.	EUA
39.-	PORQUE PARA MI LA PAZ ES BONITA Y LLENA DE COLOR. ES EL MUNDO, PERO SOBRE TODO ES LA GENTE Y LAS LENGUAS	EUA
40.-	DIFERENTES PERSONAS DE DIFERENTES PAISES VAN EN LA ESPALDA DE LA PALOMA. LA PALOMA VUELA SOBRE LA TIERRA. LOS PAISES SON AFRICA, JAPON, ESTADOS UNIDOS, AFGANISTAN, ISLANDIA E ISRAEL. ESO ES LO QUE CREO QUE LA PAZ ES.	EUA
41.-	OJALA LA GENTE NO PELEARA PARA QUE ASI EL WORLD TRADE CENTER AUN ESTUVIERA AQUI	EUA
42.-	PORQUE PARA MI LA PAZ SIGNIFICA NADAR Y PENSAR EN CONEJITOS	EUA
43.-	"LA PAZ ES ARMONÍA Y AMOR EN TODAS LAS PERSONAS."	GUATEMALA
44.-	VEO QUE LA PAZ EN GUATEMALA SI NO LA DETENEMOS A TIEMPO SE NOS VA A IR MAS LEJOS DE LOS QUE PENSAMOS	GUATEMALA
45.-	TODOS DEBEMOS DE QUERERNOS Y RESPETARNOS PARA TENER UN MUNDO MEJOR"	GUATEMALA
46.-	" MI DIBUJO LO HICE CON EL FIN DE EXPRESAR LA PAZ, BELLEZA, LIBERTAD Y FAUNA GUATEMALTECA, LA LIBERTAD DE LOS GUATEMALTECOS Y GUATEMALA"	GUATEMALA
47.-	" EL CORAZON DE MI FAMILIA"	GUATEMALA
48.-	SALUDAR A LOS VIEJITOS, AMAR A TUS PADRES, COMPAÑEROS Y A TUS MAESTRAS O PROFESORES, A TODA LA COMUNIDAD Y VISITAR A LOS ENFERMOS	GUATEMALA
49.-	"YO PINTADO MI DIBUJO PIENSO QUE ES LA PAZ. DEBEMOS LUCHAR POR CONSEGUIR NUESTRA PAZ PARA PODER TENER UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ"	REP.DOMINICANA
50.-	" ESTE DIBUJO REPRESENTA A UN MUNDO DIVIDIDO EN DOS PARTES UNA REPRESENTA UN MUNDO DE VIOLENCIA Y GUERRA Y EL OTRO MUNDO DE ARMONIA, TRANQUILIDAD Y PAZ ENTRE TODOS LOS ELEMENTOS DE PAZ CON BELLOS COLORES_"	REP.DOMINICANA
51.-	ESTAN TOMADOS DE MANOS PORQUE SON AMIGOS Y ESTAN EN PAZ"	REP.DOMINICANA
52.-	"ESTE DIBUJO REPRESENTA EL MUNDO QUE TODOS CUIDAMOS DE DIFERENTE CULTURA. SALEN DEL GLOBO TERRÁQUEO Y LEVANTANDO SUS BRAZOS,	REP.DOMINICANA

	ONDEAN PAÑUELOS Y FLORES_PIDIENDO PAZ."	
53.-	"UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ"	REP.DOMINICANA
54.-	ESTO PARA MI SIGNIFICA PAZ, PORQUE PODEMOS VER COMO ESTA FAMILIA ESTÁ ABRAZADA DÁNDOSE AMOR UNO CON EL OTRO, CON TODOS SUS HIJOS, NO MALTRATÁNDOSE SE QUIEREN Y SE AMAN Y LA PAZ ESTÁ DONDE NO HAY VIOLENCIA"	REP.DOMINICANA
55.-	LA PAZ ES UNA LUZ.	BRASIL
56.-	LA PAZ EMPIEZA POR TI.	BRASIL
57.-	UNA MESA LLENAES LA PAZ. UNA MESA VACÍA NO ES LA PAZ.	BRASIL
58.-	YO NO SÉ LO QUE ES LA PAZ.	BRASIL
59.-	PARA MI LA PAZ ES VIDA, AMOR, TDO LO QUE ES BUENO. LA TRISTEZA NO ES DIVERTIDA. UE HAYA PAZ Y AMOR.	BRASIL
60.-	LA PACIENCIA ES UNA VIRTUD. LOS ÁRBOLES SON UN BUEN EJEMPLO DE PACIENCIA. SI TODOS TUVIESEN PACIENCIA, HABRÌA PAZ.	BRASIL
61.-	"EN EL DIBUJO QUE HE REALIZADO NO REPRESENTO LA PAZ. PORQUE DESDE HACE ALGUNOS AÑOS ATRÁS NO HAY PAZ EN EL CAHAPARE GRACIAS A LA PELEAS CONSTANTES ENTRE COCALEROS Y_POLICÍAS MUCHOS NIÑOS Y NIÑAS QUEDARON HUÉRFANOS. ELLOS NO TIENEN PAZ, PASAN HAMBRE Y NO PUEDEN ASISTIR A CLASES PORQUE NO TIENEN DINERO"	BOLIVIA
62.-	QUEREMOS VIVIR SIN PELEAR!	BOLIVIA
63.-	"YO FELIZ LLEVO MIS OVEJAS AL CERRO HILANDO LANA PARA MI ROPA SIEMPRE ESTOY MUY CONTENTA CUIDANDO MIS OVEJAS."	BOLIVIA
64.-	"ESTE DIBUJO MUESTRA A PERSONAS QUE ESTÁN PREDICANDO LA PALABRA DE DIOS CON SABIDURÍA Y TIENEN TODOS LOS DESEOS DE SEGUIR Y SERVIR AL SEÑOR CON PAZ, TRANQUILIDAD Y AMOR. ESTE ES UN EJEMPLO QUE DEBEMOS SEGUIR TODOS."	BOLIVIA
65.-	QUIERO VIVIR EN PAZ CON MI FAMILIA "	BOLIVIA
66.-	"ESTE DIBUJO TRATA DE LA PAZ MUNDIAL. MIS PADRES ESTÁN DELANTE DEL VOLCÁN Y YO ESTOY AL CENTRO. AQUÍ LOS ANIMALES COMPARTEN SU HÁBITAT, POR EJEMPLO LA BOA Y EL ELEFANTE"	BOLIVIA

México, DF 13 de abril del 2004.

## **ANEXO 9**

### **ACTA DE ACUERDOS**

En la ciudad de Madrid, España, el día 8 de mayo del 2003, a las 11:00 hrs se reunieron en la Sala “Octavio Paz” de Casa de América, los coordinadores de Marruecos, Colombia, Paraguay, España y México.

El orden del día al que se sujetó la reunión fue el siguiente:

1. Propuesta de Casa Asia
2. Análisis de la Propuesta
3. Exposición de “Un mundo teñido de paz” en Colombia.
4. Edición del Libro Catálogo
5. Logros, dificultades y sugerencias para el desarrollo del proyecto.
6. Creación de una Asociación Internacional de Docentes.

1. Casa Asia es una institución de reciente creación, cuya sede se encuentra en la ciudad de Barcelona, España. La reunión con la representante de Casa Asia, Imma Llor, básicamente fue para que ella conociera con más detalle lo que es “Un mundo teñido de paz” y la forma de cómo se realizó en cada uno de los países participantes. En caso de que Casa Asia se hiciera cargo del proyecto llevaría la exposición a Barcelona por los meses de octubre-diciembre del próximo año cuando se inicia el nuevo ciclo escolar, posiblemente antes de esto, trataría de realizar el Proyecto en Australia, Japón y posiblemente en la India. Casa Asia no puede hacerse cargo inmediatamente de “Un mundo teñido de paz” porque sus actividades ya están planeadas hasta mediados del año 2004 y además tienen que comentarlo entre los miembros que la integran; el acuerdo al que lleguen se hará llegar a todos los coordinadores a través de Bienvenida Sánchez Alba. Una sugerencia que hizo la representante de Casa Asia es que se amplíe la información de la página Web de “Un mundo teñido de paz”.

2. Después de haber escuchado y analizado la propuesta de Casa Asia los acuerdos a los que se llegaron entre los coordinadores son:

- No se puede dejar detenido por mucho tiempo el Proyecto, por lo que se buscarán otras opciones, cada uno de los coordinadores lo realizará en su país.
- Investigar que tan confiables puedan ser las instituciones a las que se acudan.
- Los convenios que se realicen tienen que ser por escrito y firmados.
- Se esperará la respuesta de Casa Asia.

3. “Un mundo teñido de paz” se llevará a Bogotá, Colombia en el mes de julio, esto se debe a que existe un acuerdo con Convenio Andrés Bello (CAB) y Casa de América; Martha Valencia continuará coordinando esta nueva exposición.

4. Para la edición del libro-catálogo se necesitan \$ 25 000 dólares, CAB donó la cantidad de \$ 8 000 dólares, por lo que se necesita reunir la cantidad de \$ 17 000 dólares. Se acordó buscar instituciones que puedan donar y poder reunir dicha cantidad de dinero; lo que se les puede ofrecer es que su logotipo aparecerá en el libro. También se hace un recordatorio a los coordinadores que lo más pronto posible envíen los comentarios de las pinturas.

5. Dentro de los logros se encuentran:

- Satisfacción personal
- Solución de las diferencias y conflictos, ser más tolerantes.
- Creación de lazos fraternales entre los coordinadores de los países participantes.
- Con este proyecto se formó un antecedente para la realización de otros en el futuro.

La principal dificultad fue la poca comunicación entre los coordinadores. Las sugerencias son: hablar, establecer un diálogo sobre las diferencias que puedan surgir para buscar una solución; establecer más comunicación entre los coordinadores participantes y por último continuar elaborando proyectos.

6. Al terminar Casa de América la coordinación de “Un mundo teñido de paz”, es necesario crear una asociación propia, la cual pueda realizar los convenios con otras instituciones u organismos para posteriores proyectos, Esta asociación tendrá su sede en Madrid, las tareas son: investigar cómo se crea una asociación de docentes, educadores, pedagogos, con reconocimiento internacional, hacer propuestas para el nombre, objetivos, estatutos, financiamiento, etc. La información, sugerencias y propuestas que las recibirá la Profa. Gloria María Abarca Obregón de México.

No habiendo otro asunto que tratar se clausuró la reunión siendo las 18:15 hrs del mismo día.

Damos fe los que en ella intervinieron:

Said Bahajin  
Martha Valencia Restrepo



Pilar Sánchez Bareiro  
Bienvenida Sánchez Alba  
Gloria Maria Abarca Obregón  
Verónica Baltazar Ruiz

## **ANEXO 10**

### **CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS ESTRUCTURADOS**

A continuación se muestra la repuesta de cada país por orden alfabético.

- 1. Bolivia**
- 2. Brasil**
- 3. Colombia**
- 4. EE UU**
- 5. España**
- 6. Guatemala**
- 7. Marruecos**
- 8. México**
- 9. Perú**
- 10. República Dominicana**

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: BOLIVIA**

**Nombre y apellidos del coordinad@r: CRISTINA VALDERRAMA**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	x
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	
Suficiente satisfacción	<b>X</b>
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	
Suficiente satisfacción	<b>X</b>
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	
Aprendí lo suficiente	<b>X</b>
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	

### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>X</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	
Casi siempre	<b>X</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>X</b>
Ns/Nc	

#### 4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	7
Casi siempre	3
A veces	1
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	1
Casi siempre	
A veces	4
Nunca	7
Ns/Nc	

**Muchas gracias,** este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

País: **BRASIL**

Nombre y apellidos del coordinad@r: **MARESSA MONSSERAT EUZEBIO**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	x
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	
Casi siempre	<b>x</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	
Aprendí lo suficiente	<b>x</b>
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	



### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>x</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	
Casi siempre	<b>x</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

#### 4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

En mi país hubo problemas entre mi coordinación y el Colegio Cervantes de Sao Paolo que no me invitaron a la exposición que se hizo allá, ni contaron conmigo.

**Muchas gracias,** este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: Colombia**

**Nombre y apellidos del coordinad@r: Marta Valencia**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	x
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	
Casi siempre	x
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	x
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	x
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	x
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	

### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>x</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a l@s iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

#### 4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>x</b>
Ns/Nc	

**Muchas gracias**, este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: EE UU**

**Nombre y apellidos del coordinad@r: Alicia Oria**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	X
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	
Casi siempre	X
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	X
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>X</b>
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	<b>X</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	
Suficiente satisfacción	<b>X</b>
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	<b>X</b>
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	



### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>X</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	<b>X</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	<b>X</b>

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>X</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>X</b>
Ns/Nc	

**Muchas gracias,** este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: España**

**Nombre y apellidos del coordinad@r: Bienvenida Sánchez Alba**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	x
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	<b>x</b>
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	

### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>x</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a l@s iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>x</b>
Ns/Nc	

**Muchas gracias,** este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: Guatemala**

**Nombre y apellidos del coordinador: Tania Ávila**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	x
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	
Casi siempre	x
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	
Suficiente satisfacción	x
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	
Suficiente satisfacción	x
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	x
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	



### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>x</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	
Casi siempre	<b>x</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>x</b>
Ns/Nc	

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País:** MARRUECOS

**Nombre y apellidos del coordinador** SAID BAHAJIN

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	*
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	*
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	
Casi siempre	*
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	*
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	*
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	
Suficiente satisfacción	*
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	*
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	

### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	*
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	*
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Según la experiencia en mi país y si he entendido bien la pregunta diría siempre recordando el conflicto con la asociación organizadora que quería apropiarse del proyecto.

Siempre	*
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	
Casi siempre	*
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	*
Nunca	
Ns/Nc	

**Muchas gracias,** este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: MÉXICO**

**Nombre y apellidos del coordinador: Gloria María Abarca Obregón.**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Todos tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	
Probablemente sí	x
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	<b>x</b>
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	



### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	
Probablemente sí	<b>x</b>
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	
Casi siempre	<b>x</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>x</b>
Ns/Nc	

**Muchas gracias,** este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: Perú**

**Nombre y apellidos del coordinador: Patricia Dioses Cornejo**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Tod@s tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	x
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	<b>x</b>
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	

### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>x</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	
Casi siempre	<b>x</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	<b>x</b>
Nunca	
Ns/Nc	

- Tuve problemas con dos de las maestras compañeras

**Muchas gracias**, este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## CUESTIONARIO *UN MUNDO TEÑIDO DE PAZ* (MTP)

**País: República Dominicana**

**Nombre y apellidos del coordinador: Cruz María Dotel**

Marque con una X la respuesta que considere más acorde con su opinión. Si lo considera puede añadir algún comentario aclaratorio a las respuestas.

### 1- Todos tienen derecho a la pertenencia. Proyecto inclusivo

A- ¿Crees que el carácter intercultural y de reconocimiento y manifestación a las lenguas autóctonas, a las culturas indígenas, a las minorías culturales, a la coeducación y al alumnado con discapacidad fue determinante para el éxito y la buena acogida de MTP en todos los países?

Seguro que sí	
Probablemente sí	x
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - ¿Cuándo se te propuso la participación como coordinador/a en MTP en tu país te sentiste parte importante de un equipo?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- ¿Cuándo las actividades y exposición estuvieron en tu país te sentiste apoyada y animada por el resto del equipo y por la coordinación general desde Casa de América en Madrid?

Siempre	x
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

## 2- Equilibrio entre dar y recibir. Compensación

A - ¿Sentiste tu trabajo y esfuerzos compensados por los resultados obtenidos en tu país?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B- Indica tu sensación personal con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

C - Indica tu sensación profesional con MTP

Mucha satisfacción	<b>x</b>
Suficiente satisfacción	
Poca satisfacción	
Nada de satisfacción	
Ns/Nc	

D - Indica tu nivel de conocimientos adquiridos en cuanto a la coordinación y gestión en tú país

Aprendí mucho	<b>x</b>
Aprendí lo suficiente	
Aprendí poco	
No aprendí nada	
Ns/Nc	



### 3- Respeto del orden de llegada al Proyecto. Orden temporal

A - Teniendo en cuenta la idiosincrasia y circunstancias de cada país, ¿crees que los países que comenzaron en MTP después se favorecieron de la experiencia de los que comenzaron antes?

Seguro que sí	<b>x</b>
Probablemente sí	
Probablemente no	
Seguro que no	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿se respetó el orden cronológico de llegada al proyecto, reconociendo siempre a los iniciador@s y pioner@s del mismo?

Siempre	
Casi siempre	<b>x</b>
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

C- A tu juicio, ¿hubo algún conflicto por no respetar el orden de llegada al proyecto MTP?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>x</b>
Ns/Nc	

**4 - Respeto a la estructura de responsabilidad. Orden en la responsabilidad.**

A - A tu juicio, ¿se respetó la estructura u orden de responsabilidad de MTP, correspondiente por parte de la coordinación general de Casa de América?

Siempre	<b>x</b>
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
Ns/Nc	

B - A tu juicio, ¿hubo conflictos en tú país por no respetar la estructura u orden de responsabilidad en la coordinación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	<b>x</b>
Ns/Nc	

**Muchas gracias**, este cuestionario será utilizado para la investigación de doctorado relacionado con la educación para la paz que está realizando Bienvenida Sánchez Alba, quien te agradece y aparecía tu tiempo y esfuerzo al contestar estas preguntas.

## ANEXO Nº 11

### FOLLETO INFORMATIVO


Es un centro cultural regido por un consorcio del que forman parte el Ministerio de Asuntos Exteriores - a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica -, la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de la capital de España.

Paseo de Recoletos, 2 • 28001 MADRID

Teléfono de información  
91 595 48 48 - 00

<http://www.casamerica.es>  
[aula@casamerica.es](mailto:aula@casamerica.es)



AULA IBEROAMERICANA

Un mundo 

teñiendo de  Paz

PROYECTO DE PLÁSTICA INFANTIL  
INTERNACIONAL E INTERCULTURAL

# QUÉ ES Un mundo teñido de Paz

Es un programa de cooperación educativa desde la plástica infantil, es itinerante, intercultural, internacional y de atención a la diversidad.

Y pretende:

1. Fomentar la educación para la paz a través de la expresión plástica.
2. Crear lazos de cooperación entre l@s niñ@s y el profesorado del propio país y entre l@s niñ@s y el profesorado de los países participantes.
3. Valorar cómo se siente y manifiesta la paz de acuerdo a las diferencias culturales, edades y sexos para así promover una pedagogía hacia la paz, desde el conocimiento, la comprensión y el respeto a las diferencias entre los pueblos.

## LA ACTIVIDAD

El proyecto está dentro de lo que la pedagogía ha definido como "educación para la paz". Procurando que el niño y la niña se expresen libremente:

"Una vez que hayáis terminado de pintar cómo sentís la paz; en este otro papel escribidme, por favor, por qué habéis expresado así la paz. De esta manera los adultos podremos entender vuestras pinturas y también podréis enseñarnos cuál es la paz que desde el mundo de los mayores os estamos transmitiendo".

Este es el diálogo y la reflexión que queremos que los maestros o maestras se hagan en el momento de plantear a sus alumn@s la posibilidad de formar parte de la exposición de plástica infantil Un mundo teñido de paz.

Y una niña de 6 años escribió:

- "La paz es muy bonita y me gusta verla todos los días en los árboles, en la comida..."

Esta idea de que sean l@s niñ@s quienes interpreten sus

pinturas a través de sus escritos a los adultos y profesores, es inusual e innovadora con respecto a otras iniciativas de parecidas temática.

## EL PROCEDIMIENTO

- El centro director para la etapa americana es Aula Iberoamericana de Casa de América en Madrid (España). A su vez cada país tendrá su centro coordinador que será el encargado de: organizar la exposición, seleccionar, tanto los colegios participantes como las obras y finalmente, del traslado al próximo país organizador, a través de la Embajada Española.
- El canal para desarrollar el proyecto son las escuelas y colegios, tanto rurales como urbanas, de cada uno de los países donde se realizarán las pinturas. Finalmente una representación de la obra producida en el país organizador se mostrará junto con las obras seleccionadas de los países antecesores.

## PARTICIPANTES Y DESTINATARIOS

Los protagonistas son los niños y niñas de entre 6 y 13 años de cada uno de los países en donde se desarrollará el programa: de las zonas rurales y urbanas, de diferentes etnias y con necesidades educativas especiales (presencia de alumnos de educación especial).

## DESARROLLO, FASES Y EVALUACIÓN

El proyecto se desarrollará en dos fases:

- 1ª fase o fase itinerante: corresponde a la etapa de producción de la obra plástica en los diversos países y la exposición de la misma
- 2ª fase o de evaluación: correspondería a la fase de recopilación de la muestra en los cinco continentes. Con ello se pretende publicar un libro-catálogo, que será un estudio pedagógico comparativo de cómo se manifiestan los diferentes conceptos de paz según las culturas, las edades y el género a través de la creación plástica infantil.

## **Siglas utilizadas**

- **CF: Constelaciones familiares**
- **EC: Estudio de casos**
- **EpP: Educación para la paz**
- **IA: Investigación Acción**
- **MTP: Un mundo teñido de paz**
- **OdA: Órdenes del Amor**
- **PSeBH: Pedagogía sistémica con el enfoque de Bert Hellinger**

## Índice de cuadros y diagramas

Nº	Título	capítulo	Página
1	Cuadro-resumen Pedagogías heredadas de la sombra.	I	89-91
2	Cuadro. Acciones de la UNESCO.	I	141-143
3	Organigrama de ámbitos y componentes de la EpP a comienzos del siglo XXI.	I	160
4	Cuadro inter orgánico de las tres dimensiones de la paz.	I	162
5	Cuadro de la historia comparativa de las concepciones de la paz.	I	163-164
6	Diagrama inter orgánico sistémico-ecológico a partir de Bronfenbrenner.	II	192
7	Diagrama sistema Escuela-familia.	III	223
8	Diagrama Resumen de interrelaciones: Niveles sistémicos - Categorías de paces - Dimensiones generacionales.	III	313
9	Paradigmas en investigación educativa de Ruiz.	V	380
10	Cuadro relación entre los objetivos MTP y sus indicadores de éxito.	V	399
11	Cuadro relación entre técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.	V	402
12:	Cuadro resumen características de la indagación a través de los cuestionarios estructurados.	V	404
13	Cuadro resumen de las metodologías y sus técnicas e instrumentos de ejecución.	V	409
14:	Cuadro comparativo de las tres evaluaciones realizadas en el estudio.	VI	426
15	Cuadro relacional entre los propósitos de la investigación y las metodologías y recursos para sus logros.	VI	544-546
16.	Cuadro para un análisis DAFO a partir de los datos de las tres evaluaciones y de las conclusiones finales.	VI	554